DIE BEDEUTUNG DES GRIECHISCHEN FÜR DIE DEUTSCHE KULTUR

Vortrag, gehalten in der Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung zu Berlin am 15. November 1912

Von Friedrich Leo

Verehrte Anwesende!

Es ist vielleicht nicht überflüssig, wenn ich den Sinn des Themas, dem Sie Ihre Aufmerksamkeit zu schenken bereit sind, etwas deutlicher bestimme. Unter 'Bedeutung des Griechischen' verstehe ich nicht die Wirkung, die griechische Sprache, Kunst, Literatur, Kultur auf die deutsche Kultur zu üben fähig sein mögen, sondern die in der Geschichte erkennbare, die historische Bedeutung; und unter 'deutscher Kultur' die gewordene und weiter werdende, nicht irgendeine nach beliebigen Phantasmen des Tages neu herzustellende. Ich beabsichtige nicht vom griechischen Unterricht und humanistischer Schulbildung zu reden, überhaupt nicht von Tagesfragen, sondern von deren Grundlagen, mit denen, obwohl sie weder unbekannt noch in Winkeln versteckt sind, die Wortführer in Tagesfragen eine kindliche Unbekanntschaft kundzugeben pflegen.

Freilich muß ich meinen Ausgang von dem Kampf um den höheren Unterricht nehmen, denn dort fallen eben die Stich- und Schlagwörter, nur zu oft auf wehrlose Gemüter; und ich will nicht in Abrede stellen, daß ich nicht auf den Gedanken verfallen wäre, über die Bedeutung des Griechischen für die deutsche Kultur zu reden, wenn nicht seine Bedeutung für die deutsche Jugendbildung täglich in Frage gezogen würde.

Ich las kürzlich in einem Aufsatz[1]) eines pädagogischen Lehrers und Schriftstellers den Preis der 'außerordentlichen Bewegungsfreiheit in der Wahl der Lehrfächer, die durch die Reform von 1902 an den französischen Schulen eingeführt ist'. 'In Frankreich darf seit dem Jahre 1902 jeder Gymnasiast in den unteren Klassen zwischen zwei, in den oberen Klassen sogar zwischen vier verschiedenen Lehrplänen wählen.' Nur einer von diesen Lehrplänen enthält das Griechische, 'um es in den französischen Gymnasien zu retten'. 'Tatsache ist aber, daß diese Abteilung mit jedem Jahre weniger Schüler zählt.' So ist es überall, wo eine ähnliche Einrichtung besteht. Es kann nicht anders sein. Denn die über den Lerngang eines Knaben zu entscheiden haben, werden in der Regel bei der falschesten der pädagogischen Fragestellungen stehen bleiben: was nützt

[1]) G. Budde, Zur Schulreform, Intern. Wochenschr. 1911 S. 755.

es ihm fürs Leben? nämlich fürs äußere Leben, nicht: was bereichert seinen Geist und erweitert seine Seele? wie wenn man in der Schule lernen sollte was man im Leben braucht und nicht vielmehr sich fähig machen zu lernen was irgend das Leben verlangt. Solche Gesichtspunkte zu wahren ist erstens der Staat da, sofern er sich von dem bösen Tyrannen öffentliche Meinung nicht tyrannisieren läßt, und zweitens Tradition und Geschichte; gegen nichts aber wird, wenn der Geist der Zeit sich einfallen läßt ein Geist auf eigene Hand zu sein, rascher und heftiger Sturm gelaufen als gegen Tradition und Geschichte.

So wird das 'wahlfrei' gewordene Griechisch, wie in den schwedischen und dänischen, so in den französischen Gymnasien bald eingeschlafen sein. Uns aber wird empfohlen, ihm an unseren Schulen eine gleiche Ruhestätte zu bereiten.

Nun liegt die Sache so, daß die deutsche Nation die einzige ist, für deren Kultur das Griechische ein Lebensinteresse bedeutet; alle andern mögen leichteren Herzens das Griechische verabschieden und vielleicht mit Recht das Lateinische als einen ausreichenden Ersatz betrachten: wir sind in einer andern Lage, wir allein würden mit dem Griechischen zugleich ein Stück unser selbst verlieren. Auf diesem Umstand möchte ich eine kurze Zeit verweilen.

Der antike Einschlag der europäischen Kultur ist lateinisch. Die Völker des Westens erhielten, als sie der römischen Kultur unterworfen wurden, die lateinische Sprache und Literatur und gaben sie weiter an die später in die Kulturwelt eintretenden Völker. Der griechische Geist ging im römischen Gewande mit, in den Stoffen und Formen der schönen Literatur wie in der bildenden Kunst; und der Stoff der griechischen Wissenschaft wurde durch eine in der letzten Zeit des Altertums beginnende Übersetzungsliteratur den westlichen Völkern vermittelt. Aber in der Bildung des Mittelalters regierte die lateinische Sprache, und was sie Griechisches mit sich führte, entfernte sich immer weiter von seiner eignen Natur. Die Hinwendung zum ursprünglichen Altertum, die in der ersten Hälfte des XIV. Jahrhunderts einsetzte, erneuerte und verstärkte nur den lateinischen Charakter der europäischen Bildung. Es war zunächst eine national italienische Bewegung. Die Humanisten suchten nach einer freien menschlichen Bildung und glaubten daran, daß sie, um diese zu erlangen, in der Welt ihrer Vorfahren heimisch werden müßten; der Humanismus war ein Lebensideal, das im römischen Altertum ruhte. Die Sehnsucht, die danach strebte, aus den Trümmern der Überlieferung und Geschichte das volle Leben wiederzugewinnen, erzeugte mit Notwendigkeit den wissenschaftlichen Drang, und dieser führte an die griechischen Wurzeln der griechisch-römischen Kultur, die den Humanisten vor Augen stand. Aber weder die Italiener, die in Byzanz griechische Bildung suchten oder die griechische Welt bereisten, noch die Griechen, die aus dem Osten nach Italien kamen und griechisch lehrten, noch die neu entstehenden Übersetzungen aus dem Griechischen, noch die allmählich wachsende gelehrte Forschung auf griechischem Gebiet konnte dem lateinischen Charakter des Humanismus etwas Wesentliches anhaben. Cicero und Virgil behielten den Platz im Mittelpunkt der neuen Bildung, der ihnen von Anfang an gehört hatte; sie und die andern lateinischen Dichter erwiesen sich kräftig, eine neue Poesie und

Prosa hervorzubringen, vom Gelegenheitsvers und Privatbrief bis zur Pracht der öffentlichen Eloquenz, sie erstreckten ihre Wirkung tief in die Literatur der Volkssprache, an ihnen erbaute der Einzelne immer wieder seine individuelle Bildung. Dies war ein unmittelbares und persönliches Verhältnis; das Griechische beschränkte sich auf die Kreise der Wissenschaft.

So ist es geblieben, als der Humanismus im XVI. Jahrhundert nach Frankreich, Holland, England, Deutschland, in die skandinavischen Länder wanderte; er nahm überallhin das lateinische Bildungsideal mit. Es lebte nicht nur in den Lateinschulen, sondern es durchdrang alle höhere Bildung und alle geistige Produktion. Die lateinische Sprache war die gelehrte Verständigungssprache der Völker bis ins XIX. Jahrhundert hinein. Das Antike war das Vollkommene, und antik war vor allem lateinisch.

In gewissem Maße dauert diese Wirkung des Lateinischen bis auf den heutigen Tag. Darum ist auch das Latein an vielen Stellen unbestritten auch wo man das Griechische austreiben möchte. Denn daß es gut ist, um selbst gebildet zu sein, an dem Element teilzuhaben, das die europäische Bildung aller Zeiten verbindet, dies nicht zu merken muß man schon auf einer wüsten Bildungsinsel geboren sein.

Für die romanischen Nationen bedarf es keines Beweises, daß ihre Kultur den lateinischen Grundzug hat; schon durch die Sprache gehört das Lateinische zu ihrem ursprünglichen Leben. Dabei verlor sich das Griechische nie aus der humanistischen Bildung; es mußte stets seine Geltung erneuern, wenn sich gelehrte Forschung mit dem Altertum beschäftigte. Aber es trat selten aus den vier Wänden der Wissenschaft in das allgemeine Bewußtsein. Wenn dies geschah, so sieht man immer eine wissenschaftliche Anregung, ein gelehrtes Moment, das zu einer bestimmten künstlerischen Richtung geführt hat. Es sind solche literarische Perioden, in denen mit besonderem Eifer die Lehr- und Lernbarkeit der Poesie gepredigt und geglaubt worden ist. Aber auch in solchen Perioden gewinnt meistens wieder das Lateinische die Oberhand.

Wenn wir nach der Wirkung des Griechischen auf das Geistesleben der romanischen Völker ausschauen, so kommt zunächst Spanien kaum in Frage, da es eine nennenswerte griechische Wissenschaft nie gehabt und eigentlich nie mit dem Mittelalter völlig gebrochen hat. Seine große Dichtung (Cervantes, Lope, Calderon) ist durchaus national, sie hat mit der Renaissance noch weniger Berührung als die großen spanischen Maler. Ganz anders Italien. Auch wenn es nicht das Mutterland des Humanismus wäre, würde es gleichsam täglich eine römische Renaissance erleben. Die Italiener haben außer ihrer Sprache die Monumente ihrer Vergangenheit, die Erinnerungen an die ihrem Lande entsprossenen Helden der Römerwelt in Politik und Dichtung, die täglich aus dem Boden tauchenden Zeugen römischer Schrift und menschlicher Existenz der Römerzeiten, sie haben die historische Überlieferung des römischen Weltreichs, die nur in verschiedener Weise, aber in der Zeit der Zerrissenheit wie heute, dem Italiener den kühlen politischen Sinn befeuert. Hier konnte das Altertum, vor dem das Mittelalter zerstob wie dereinst das Altertum vor Christentum und

Barbaren, nur das Römertum sein, und es erneuerte sich täglich. Die Romantik im literarischen Sinne ist in Italien nur als kurze Unterbrechung des lateinischen Klassizismus aufgetreten; griechische Einwirkung über die Philologie hinaus nur episodenhaft, wie in der Zeit des blühenden Humanismus das homerisierende Epos Trissinos und vor einem Jahrhundert die Lieder Ugo Foscolos und Leopardis. In unsrer Zeit hat der Dichter der *Odi barbare* wieder seine Inspiration aus dem antiken Mutterboden geholt und sich neben Horaz gestellt wie einst Horaz neben Sappho und Alkäos.

Im französischen Geistesleben hat das Griechische viel tiefere Wurzeln geschlagen. Die italienischen Philologen hatten sich nach dem Griechischen gesehnt und es allmählich mit steigender Kraft wissenschaftlich ergriffen; erst in dem nach Frankreich übertragenen Humanismus vollzog sich die wissenschaftliche Vereinigung des griechischen und römischen Altertums. In der Wissenschaft aber trat durch innere Notwendigkeit das Griechische voran. Joseph Justus Scaliger, der größte unter vielen bedeutenden französischen Philologen und Gräzisten des XVI. Jahrhunderts, hat mit seinem Geist das ganze Altertum umfaßt und durch seine Person und Werke recht eigentlich den Humanismus überwunden. Aber die Unterdrückung der Hugenotten verhinderte die Wissenschaft in Frankreich festzuwurzeln und zu leben. Scaliger war ein Flüchtling der Bartholomäusnacht und endete als Leidener Professor. Schon vor seinem Auftreten hatte die französische Philologie einen merkwürdigen Einfluß auf die schöne Literatur geübt. Der Pariser Gräzist Jean Dorat (Auratus), den noch Gottfried Hermann den vornehmsten Äschyloskritiker aller Zeiten genannt hat, versammelte eine Dichterschule um seinen Lehrstuhl, wie in Ciceros Zeit Valerius Cato den Kreis vornehmer junger Poeten, zu dem Catull gehörte. Es war die Dichterplejade mit Ronsard an der Spitze. Aber obwohl diese Dichter in ihrem Kampf um Form und Stil sich auf die Griechen beriefen, verfielen sie den lateinischen Mustern; außerhalb der Wissenschaft hielt das Griechische nicht stand. So ist es immer wieder gekommen. Als Boileau ein Jahrhundert später gegen die inzwischen erfolgte Abwendung von der Antike reagierte, glaubte er, und ihm nach Racine, über Horaz und Seneca hinweg zu Pindar und Sophokles zu gelangen; aber in der Theorie des einen wie in der Praxis des andern herrscht der lateinische Geist. Als, wieder in Abständen von je einem Jahrhundert, André Chénier und dann Leconte de Lisle mit seinen Parnassiern die Fahne des Griechischen in der Dichtung hochheben, ist es wohl bei beiden mehr persönliches Erlebnis als in der Zeit des Klassizismus, aber vor allem doch Form und Sprachkunst, eine neue Färbung des alten klassizistischen Ideals. Der Strom der nationalen französischen Kultur verleugnet seine Quelle nicht. Der französische Stil von heute ist ein Nachkömmling der rhetorischen Kunst der römischen Kaiserzeit. Die Geschichte der römischen Literatur schreiben heutige Franzosen in einer nationalistischen Stimmung des Gegensatzes gegen die fremden Griechenfreunde, die der lateinischen Kunst nicht gerecht werden.

Von den germanisch-protestantischen Ländern ist Holland wenigstens in seiner Wissenschaft entschieden ein Humanistenland. Seine Philologie war trotz

Scaligers Aufenthalt in Leiden anderthalb Jahrhunderte lang überwiegend lateinisch, und die dann folgende Vorherrschaft des Griechischen an der Leidener Universität, so wichtig diese für die Stellung des Griechischen in der Wissenschaft überhaupt geworden ist, hat der im alten Sinne humanistischen Tradition keinen Eintrag getan.

Den stärksten griechischen Einschlag außer der deutschen hat ohne Frage die englische Kultur. An den englischen Schulen und Universitäten steht das Griechische mit dem Lateinischen zusammen stets in vorderster Reihe. Als die griechische Wissenschaft sich zu verlieren anfing, erschien Richard Bentley, der größte Philologe nach Scaliger, als der erste einer langen Reihe hervorragender englischer Gräzisten. Wohl in keinem andern Lande ist die Signatur einer hohen Bildung so oft das persönliche Verhältnis zur griechischen Literatur; man denke an Männer wie Grote, Macaulay, Gladstone. Freilich wenn man nach einer durchgehenden Entwicklungslinie oder nach Epochen der englischen allgemeinen Kultur sucht, die durch den griechischen Geist bestimmt wären wie die italienische und französische durch den lateinischen, so sieht man, daß man es in solchen Fällen mit individueller Bildung, nicht mit einer tief in den nationalen Geist gezogenen Furche zu tun hat. Daß diese Bildung in großem Maße fruchtbar wird, ist vereinzelt, wie die Wirkung, die Carlyle durch seinen Anschluß an die deutsche Gedankenwelt geübt hat. Shaftesburys Verbindung von Tugend und Schönheit ruht ganz in griechischem Boden, und sein Dialog ist platonischer als alles Nachplatonische sonst; für Shelley ist es symbolisch, daß sich bei seiner an die toskanische Küste geschwemmten Leiche ein Band Äschylos fand; aber er hat für einen engen Kreis gedichtet. Überhaupt ist die klassische Bildung in England ein Vorrecht der obersten Gesellschaftsschicht, und ihr allgemeiner Zug ist auch in England humanistisch. Man sieht es an dem breiten Raum, den in der Schule die Versübungen einnehmen; man findet auch in der schönen Literatur häufiger die entschieden lateinisch gerichteten Geister, von Milton an; das Latein von Dryden und Addison ist gewohnter als das Griechisch von Shelley und Shaftesbury. Der gemeinsame große geistige Besitz ist englisch und von eignem Wuchs. Shakespeare ist trotz Venus und Adonis und Sonetten so ursprünglich national wie seine großen spanischen Zeitgenossen. Seine römischen Stoffe sind ganz aufgelöst in englische Form und umgesetzt in eignen Gehalt; die Reminiszenzen an Seneca sind ein dünner lateinischer Faden in seinem Gewebe. So ist es im englischen Drama überhaupt, so im Liede, in der politischen und sozialen Satire, so im Roman von Richardson bis Scott und Dickens.

Die Macht, die der englischen humanistischen Tradition ohne Zweifel innewohnt, und zugleich ihr Unterschied von der deutschen, liegt vor allem darin, daß sie sich durch die Jahrhunderte ununterbrochen fortgesetzt hat; die Kontinuität, deren Schauer uns in den Höfen und Hallen Oxfords ergreifen. Der deutschen Kultur ist es so gut nicht geworden. Aber von der Verwundung ist auch die Heilung gekommen. Hier ist der Punkt, an dem sich der Ausblick auf die Besonderheit der neueren deutschen Geistesbewegung öffnet.

In Deutschland ist die Kulturentwicklung durch den Religionskrieg gewalt-

sam unterbrochen worden. Als er zu Ende war, lag die städtische Bildung in Trümmern, der Lebensstrom der Universitäten war versiegt, die literarischen und wissenschaftlichen Anfänge (1617 war Martin Opitz aufgetreten und die fruchtbringende Gesellschaft in Weimar gestiftet worden, 1618 Keplers Weltharmonie erschienen) hatten keine Folge finden können, die auftauchenden Talente fanden kein Erdreich, in dem sie aufwachsen konnten; dem klassischen Zeitalter der andern Nationen hatte der deutsche Geist nichts Eigenes zu bieten und nährte sich dürftig von der fremden Gabe. Der eine Leibniz stellte den Zusammenhang mit den großen Gedanken der Zeit her und bereitete den Boden für die bevorstehende Erneuerung. Sie vollzog sich in Deutschland durch die Verbindung, ja die Einheitlichkeit des literarischen und wissenschaftlichen Aufschwungs, der, ein gewaltiges Schauspiel, bald nach der Mitte des XVIII. Jahrhunderts beginnt.

Die deutsche Bewegung des XVIII. Jahrhunderts knüpft an die englisch-französische Aufklärung an, aber sie ersetzt sie durch eine neue Gedankenwelt. Sie findet die historische Auffassung, an der nun die Aufklärung langsam zugrunde geht. Dadurch erweckt sie was dem starr gewordenen Humanismus von Leben innewohnt; sie tut es, indem sie durch den halbtausendjährigen Latinismus hindurch das ursprüngliche Griechentum erblickt und hervorruft. Der Aufschwung der nationalen deutschen Kultur ist in der Tat aus einer Renaissance des Griechischen erwachsen.

Man kann die Entstehung der großen deutschen Literatur von der Geburt der historischen Forschung nicht trennen; beide treten in einem großen Zuge gemeinsam ans Licht. Die bewegenden wissenschaftlichen Gedanken erscheinen zuerst bei den litterarischen Führern, denen sich Winckelmann zugesellt. Von Anfang an tritt das Hellenentum in den Mittelpunkt. Winckelmann wies in der Geschichte der griechischen Kunst das Hervorblühen der höchsten Leistung aus dem Zusammenwirken aller nationalen Kräfte nach und ließ vor den Augen des deutschen Publikums, obgleich ihm kaum ein wirkliches griechisches Original zu Gebote stand, die Herrlichkeit der griechischen Werke zugleich mit einem Idealbild des griechischen Geistes erstehen. Lessings Entwicklung geht bis auf seine Höhe vom Lateinischen fort zum Griechischen hin: von Plautus, Martial, Horaz und Seneca zum Laokoon und der Dramaturgie. Herder war Schüler des Propheten Hamann, der sich als Dreißigjähriger der gesamten griechischen Literatur bemächtigte und als Schriftsteller mit 'Sokratischen Denkwürdigkeiten' begann: dieser Drang nach dem Griechischen erscheint mit elementarer Kraft wieder und wieder bei den aufstrebenden Männern dieser Generationen. In höherem Sinne ist Herder der Prophet der neuen Zeit, der er ihre Aufgaben stellt oder in der Ferne weist, den Dichter auf die ursprüngliche Menschlichkeit der Dichtung führend, den Forscher auf die historischen Wurzeln der Wissenschaften. Bei seinem ersten Hervortreten wollte er die deutsche Literatur 'vom römischen Joch' befreien; er verlangte eine Geschichte der griechischen Dichtkunst und Weisheit und die Übersetzung Homers: die literarhistorischen Arbeiten der ersten Romantiker und der Vossische Homer, der auf das deutsche

Publikum wie ein großer Originaldichter wirken sollte, waren die Folge; er malte das Bild einer Geschichte des menschlichen Geistes, deren Grundlagen er später gebaut hat. Die kritische Auseinandersetzung mit Winckelmann und Lessing in seinen Erstlingsschriften zeigt ihn in der vollen griechischen Rüstung. Wie sein Blick nach allen Seiten geht, so sieht er auch die Übertreibungen in der Idealisierung des Griechentums; doch zwanzig Jahre später schildert er es in den Ideen zur Geschichte der Menschheit, nun durch Goethe beeinflußt, mit vollen Farben.

Wie anders steht diesen Philologen und Kennern Schiller gegenüber, mit seiner Sehnsucht nach dem Griechischen, die er durch Übersetzungen und Weiterübersetzen in seinen eignen Stil zu befriedigen suchte, ehe ihm Goethe und Humboldt zur Seite traten. Nirgend zeigt sich stärker die Macht der deutsch-griechischen Bewegung, als in dem bestimmenden Einfluß, den sie auf Schillers ganzes Wesen gewann, den er in seiner Betrachtung über Anmut und Würde, seiner Theorie der Dichtkunst, seiner tragischen Kunst, in so griechisch empfundenen Balladen wie Kassandra, den Kranichen, dem Siegesfest kundgibt, das Land der Griechen mit der Seele suchend und es ergreifend mit derselben genialen Fassungskraft, mit der er die niegesehene schweizerische Landschaft in sein Gedicht aufnimmt.

Diese ganze Entwicklung gipfelt in Goethe, subjektiv, was die Größe der Wirkung auf eine große Persönlichkeit angeht, und objektiv, was den Erfolg und die Wirkung auf den deutschen Geist angeht. Auch Properz hat ihn begeistert und Martial gelockt, aber Homer hat ihn durchs Leben begleitet. Von allem, was sich von außen in seine Seele gedrängt hat, war das Folgenreichste sein Verhältnis zur lebendigen Natur und sein Verhältnis zu den Griechen. Sie waren ihm gegenwärtige schöpferische Menschen, mit denen er verkehrte, aus deren Werken er den Gehalt in sein Eigenes umsetzte und so seiner Nation weitergab. Er hat an ihrer Sage weitergearbeitet, als Homeride und Tragiker, er hat die wahre Iphigenie gedichtet, Prometheus neubelebt, Pandora geschaffen, in der Helena das Symbol der Vereinigung des griechischen und deutschen Geistes gegeben, die in ihm lebte. In der ungeheuren produktiven Wirkung seines Wesens, deren beständig anhaltende Steigerung wir staunend miterleben, setzt sich diese Verbindung fort, und keiner, der an der deutschen Kultur teilhaben will, darf sagen 'was ist uns Hekuba?' Aber wer das Band lösen wollte, der müßte die Kraft haben, Knoten von ähnlicher Dauerhaftigkeit zu flechten.

Diese Einwirkung des Griechentums war so unmittelbar wie die des Römertums auf die Italiener des Trecento und Quattrocento, nicht vermittelt wie der Latinismus der andern Nationen. Sie war fast so unmittelbar wie die Einwirkung der Griechen auf die Römer im Altertum. Seit der großen römischen Dichtung ist in Goethe zum erstenmal, freilich unter viel verwickelteren Bedingungen und mit viel mannigfacherer Mischung, das Griechische wiedergeboren worden. Auch hier hat die Weltgeschichte gezeigt, daß ihre unsterblichen Kräfte wohl schlummern können, aber nicht sterben.

Eine verschüttete Kultur kann nicht ohne die Wissenschaft erweckt werden.

Es war etwas Großes, die griechischen Dichter, Philosophen, Historiker zu lesen und zu genießen; aber überall erhoben sich die Fragen nach Zusammenhang und innerer Struktur, auf die nur die Forschung antworten konnte. Wie tief berührte Winckelmann, wie tief F. A. Wolfs ganz gelehrte Arbeit, die 'endlich vom Namen Homeros kühn uns befreite', das Leben der Dichtung. Deren Begründer nahmen alle an der Wissenschaft teil; Goethes wissenschaftliche Arbeit galt der Naturforschung, aber um so enger verband er sich mit den Führern der Geisteswissenschaften, die ihm nahetraten. Ein solcher wurde sein und Schillers Freund Wilhelm v. Humboldt erst im Alter, wo er die tiefsten Gedanken der Sprachgeschichte formulierte; sein Leben lang verkehrte er mit Äschylos und Pindar und arbeitete daran, sein persönliches, vom Griechentum genährtes Lebensideal durchzubilden. Auch im Kreis der Romantiker herrschte die Praxis, die Theorie und die Geschichte der Poesie; sie folgten der Parole Herders von der Muttersprache des Menschengeschlechts und gingen der Poesie bei allen Völkern nach, aber ihre ideale Erscheinungsform war die griechische.

Aus dieser Wechselwirkung erwuchs die historische Forschung, keineswegs nur die Altertumsforschung, sondern die Wissenschaft vom geistigen Leben der Völker, von der die Altertumsforschung ein Teil war. Es war eine durchaus der deutschen Geistesbewegung entsprungene Wissenschaft. Sie trug die Kennzeichen ihres Ursprungs: das Griechentum war ihr vornehmster Teil, und in ihm stand die Poesie voran.

Wissenschaft ist überhaupt nicht national. Sie trug schon als die Griechen ihre Fundamente legten die Fähigkeit in sich, von allen Nationen aufgenommen und ausgebaut zu werden. Aber es ist keine seltene Erscheinung, daß bestimmende wissenschaftliche Gedanken mit dem geistigen Leben einer Nation so eng verbunden sind, daß sie auch nach ihrer Wanderung in alle Welt hinaus das Mutterland, die Heimat, nicht verleugnen und in ihm auf andere Weise zu Hause sind als irgendwo draußen. So ist die historische Philologie ein Kind des deutschen Geistes und bleibt ihm zu eigen; sie ist bei uns an die Stelle des früheren Humanismus getreten; die andern Nationen nehmen an ihr teil durch die Männer, die es vermocht haben über die humanistische Tradition zur historischen Forschung vorzudringen. Sie ist nicht nur um ihrer selbst willen da, auch nicht nur für die Universitäten und Schulen; sie hat auch die Aufgabe, das nationale Gut zu hüten und zu verwalten, wenn die Nation in Gefahr ist es zu vernachlässigen oder zu vergessen.

Vor nun hundert Jahren standen die Literatur und die ihr blutsverwandte Wissenschaft in Deutschland herrlich entfaltet da. Die Blüte der Kunst reift ihren Segen durch Verweilen und stilles Wirken, die Wissenschaft kann nicht anders als fortschreiten und sich unablässig erneuern. Das Bild des Griechentums steht in der Literatur noch heute in dem idealen Schimmer, in dem es Winckelmann geschaut hat. Nur der stets auf Widerspruch gerichtete Herder stand damals den idealisierten Hellenen mißtrauisch gegenüber. Zunächst hatte die idealisierende Auffassung ein falsches Ideal zu bekämpfen. Daß Wielands Griechen keine Griechen waren, konnte man schon seit Winckelmann wissen

und wußte es seit Goethe. Aber Winckelmanns Objekte waren nicht ursprünglich griechisch, und auch in Goethes Griechentum war viel Abgeleitetes; am fühlbarsten tritt das in seinen Anschauungen von der antiken Kunst hervor. Es ist ganz bewundernswert, bis zu welchem Grade beide, durch die Dichter geleitet, das wahrhaft Griechische auch aus dem Sekundären herausempfanden. Aber alles stand unter einem beglänzenden Licht, das sich in Humboldts und dem romantischen Geiste nur verstärkte.

In der wissenschaftlichen Arbeit konnte dieser Schimmer nicht bestehen. Sie ging darauf aus, das Leben des griechischen Volkes aus den Resten wiederzugewinnen, und sie konnte sich weder auf die Werke höchsten Ranges beschränken noch auf die Zeiten der höchsten geistigen Leistung. Auch in der Philologie ist das Idealbild nur langsam dem historischen gewichen. Jetzt ist sie längst so weit zu wissen, daß auch der griechischen Menschlichkeit nichts Menschliches fremd gewesen, die Niederungen neben den Höhen zu sehen und auch die Gebiete anzubauen, die weder von Schönheit erfüllt sind noch von Fülle und Tiefe der Gedanken. Sie umfaßt die ganze Dauer der griechischen Kultur, auch die Zeit, in der die produktive Kraft des griechischen Geistes sich nur in seiner Wirkung auf andere geltend macht, in der die römisch-griechische Kultur die Größe des antiken Geisteslebens ausmacht.

So stehen in der modernen Kulturwelt drei Auffassungen des Altertums nebeneinander. Zuerst die aus der Renaissance erwachsene, im engeren Sinne humanistische, in der die lateinische Sprache und das römische Altertum die Herrschaft haben und das Griechische im Hintergrunde bleibt; sie dauert vornehmlich bei den lateinischen Völkern, weil sich diese in der Wurzel mit ihr verwandt und ihre Lebenskraft mit ihr verbunden fühlen. Dann die aus der unmittelbaren Berührung mit der griechischen Kunst und Dichtung entstandene Auffassung des Griechentums, die das hellenische Leben idealisiert, weil sie nur die herrliche Blüte seiner Kunst und die reife Frucht seiner Gedanken kennen will. Endlich die wissenschaftliche Anschauung, die keine Beschränkung zulassen und keine Idealisierung aufkommen lassen darf. Diese beiden Richtungen sind dem deutschen Geist vertraut, die eine aus seiner Literatur, die andere, soweit das reicht, aus seiner Wissenschaft. Natürlich reicht es, wenn auch tief, doch gewiß nicht weit, und es konnte nicht fehlen, daß, als auf verschiedenen Wegen die Forschung sich von der klassizistischen Stimmung der Literatur und allgemeinen Bildung und die allgemeine Bildung sich von dieser Stimmung entfernte, die philologische Forschung und der öffentliche Geist einander entfremdet wurden.

Das wäre, wenn es dauerte, zum Nachteil beider. Denn die Wissenschaft bedarf der fröhlich nachwachsenden Mitarbeiter; und die Quellen, aus denen der deutsche Geist sich Kraft getrunken hat, sind keineswegs erschöpft. Wenn das Hellenentum, mit dem die Altertumswissenschaft sich zu beschäftigen hat, nicht das Wunderland des XVIII. Jahrhunderts ist, so ist es doch dasselbe, das die Tragödie geschaffen, die Göttlichkeit in Tempel und Statuen gebannt und die ewigen Menschheitsfragen zuerst aufgeworfen und beantwortet hat. Je richtiger wir es

kennen lernen, in um so schärfere Beleuchtung treten seine ewig gleichen Vorzüge; und es zeigt sich uns von immer neuen Seiten nicht nur durch das Aufspüren neuer Wege und das Tieferdringen auf den alten: wie zur Entschädigung für die Ungunst der Zeiten hat in den letzten vier Jahrzehnten der griechische und hellenistische Boden die Altertumswissenschaft unermeßlich bereichert.

Es ist wie eine neue Renaissance über die griechische Philologie gekommen. Die Entdeckung der mykenischen und kretischen Kultur hat die vorhomerische griechische Welt erschlossen. Seit Olympia hat eine beständige Reihe von Ausgrabungen die Heiligtümer, die Kultur der Städte, die politische Geschichte erhellt und einen ungekannten Reichtum von Originalwerken griechischer Kunst, vor allem monumentaler Art, zum Teil von bekannten großen Künstlern, ans Licht gebracht. Jahr für Jahr schenkt uns die ägyptisch-hellenistische Erde neue Werke der griechischen Literatur, von Aristoteles' athenischer Verfassung bis zu den eben erschienenen 'Spürhunden' des Sophokles, einem der ältesten Stücke des Dichters, einem Satyrdrama, das eine neue Seite der attischen Poesie auftut. Wir haben Bakchylides, den zweiten Chorlyriker neben Pindar, Timotheos, den ersten Kitharöden, Herodas und mit ihm eine neue Art hellenistischer Dichtung erhalten; wir kennen Pindar und Kallimachos anders als früher; Menander ist erschienen und hat das Urbild der römischen Komödie enthüllt, von der alle moderne Komödie herkommt. Hunderte von öffentlichen und privaten Urkunden haben griechisches Recht und dessen Zusammenhang mit dem römischen erläutert. Ich brauche vor einer Zuhörerschaft von Juristen nicht zu sagen, mit welchem Erfolg sich die Rechtswissenschaft des neuen Stoffes bemächtigt hat; aber es gehört zum Thema, wenn ich erwähne, daß mit der diesen modernen Propheten eignen Ahnungslosigkeit ein Jurist diese Zeit erwählt hat, um nachzuweisen, daß Griechisch zu lernen dem Juristen nicht vonnöten sei; worauf kundige Fachgenossen ihn eines besseren belehrt haben.

Ist nun dies alles nur für die Wissenschaft da? Man kann nicht sagen, daß die deutsche Bildungswelt stark davon berührt worden ist, zumal wenn man sich vorstellt, welchen Empfang Goethe dem neuen Menander, Sophokles, Pindar bereitet haben würde. Als Schliemann den Becher Nestors und Agamemnons Gesichtsmaske fand, war das Aufsehen beträchtlich. Der delphische Wagenlenker, der Thron der Aphrodite, das Mädchen von Anzio — ja da ist die Vermehrung des edelsten Menschheitsgutes zu augenscheinlich, um den Tausenden zu entgehen, die des Weges ziehen; und die Wallfahrt nach Frankfurt zu Myrons Athene mag als ein Symbol gelten, daß wir unseren Kurs wieder nach den alten Sternen nehmen. Es fehlt auch sonst nicht an Zeichen dafür. Aber darauf will ich nicht eingehen. Einstweilen wird die Wissenschaft ihren Schatz mehren und Zinsen tragen lassen.

Daß wir in einer Zeit leben, in der die Naturwissenschaften mächtig vorwärtsschreiten und der Technik den Anstoß zu immer neuen Wundern geben, darf auch nicht einen Moment die Täuschung herbeiführen, daß das alte Gut der nationalen Kultur entwertet sei. Wenn nur die Wissenschaft lebendig ist, so verschlägt es nicht viel, welcher ihrer Teile zurzeit den größten Raum im

öffentlichen Bewußtsein einnimmt. Nur banale Ignoranten oder, was schlimmer ist, Halbwisser können von einem Antagonismus der Natur- und Geisteswissenschaften reden oder die einen gegen die anderen herabsetzen. Die Wissenschaften sind innerlich verbunden, sie stammen alle aus derselben Wurzel, dem Streben des Menschengeistes, über die Welterscheinungen Klarheit zu gewinnen; sie begannen, als ein Ionier in Milet nach der einen Ursache des Weltganzen fragte. Keine Wissenschaft kann blühen ohne das Gedeihen der anderen zu fördern. Vor nun fast 2300 Jahren hat in Athen der erste Systematiker der Geisteswissenschaften auch Inhalt und Methoden der Naturwissenschaften bestimmt; in unseren Tagen hat die Blüte der Naturwissenschaften die Philologen zur Erforschung der griechischen Mathematik, Medizin und Technik getrieben. In den fruchtbarsten Perioden geistigen Lebens wirkten die Wissenschaften ineinander, wie in der Aufklärung und der folgenden deutschen Bewegung; auch hier ist es nicht gut, Goethes Beispiel zu vergessen, und genügt es, an ihn zu erinnern. Aber die Geschichte liebt es, die Geister in der Spirale hinaufzuführen. Die gegenwärtige Wirkung der Naturwissenschaft beweist, daß ihr Wachstum tiefe Wurzeln hat; wenn sie einmal im allgemeinen Bewußtsein wieder an die zweite Stelle rücken wird, so wird auch das von ihr gewonnene ideale Gut für die nationale Kultur unverloren sein. Die Wissenschaft wird nie der Wissenschaft im Wege stehn.

Die Gefahr droht von einer anderen Seite, sie droht von den immer wiederholten Versuchen, dem griechischen Element in der deutschen Bildung die Quellen zu verschütten, das heißt den griechischen Unterricht aus den Schulen auszutreiben oder in den Schulen verdorren zu lassen. Alle Spielarten des doktrinären Fanatismus, die in unserer Zeit vom Monde fallen, vereinigen sich zu diesem Zweck, und mit ihnen die vielen, die nicht wissen was sie tun. Wenn dieser zwanzigjährige Krieg zum dreißigjährigen werden sollte, so könnte danach allerdings mehr verwüstet sein als durch Generationen wieder herzustellen wäre. Der Zusammenhang der Nation mit ihrer eigenen Literatur und einem Teile ihrer eigensten Wissenschaft würde unterbrochen werden. Denn so stark sich die produktive Wirkung der deutsch-griechischen Renaissance erwiesen hat, die Nahrung aus den Quellen ihrer Kraft darf ihr nicht fehlen, wenn ihr Geist lebendig bleiben und nicht in konventionelle Überbleibsel verrinnen soll. Übersetzungen helfen weit, und sie können große allgemeine Bedeutung gewinnen, wie Vossens Homer und Schlegels Shakespeare zeigen; und an Schillers Beispiel mag man sehen, daß dem Genie auch aus der Wasserleitung die Musenquelle sprudelt. Aber die Kraft der Übersetzung stockt an einer kurzgesteckten Grenzlinie, wie die des Gipsabgusses. Das Leben steckt in der ursprünglichen Sprache mit dem tausendfachen Bedeutungsspiel der Worte und der individuellen Innerlichkeit der Sätze, in ihr allein hat der Vers sein Leben, der Gedanke seine Farbe, die Empfindung ihren Duft. Sie darf dem deutschen Geistesleben nicht fremd werden, wenn ihm nicht ein guter Teil seines eigenen Lebens fremd werden soll. Jede moderne Sprache, besonders die englische, die man sonderbarerweise so oft mit der griechischen zur gleichen Wahl stellt, öffnet dem

privaten Fleiße dessen, der einige Jahre Latein und Griechisch getrieben hat, in wenigen Monaten den Zugang zu allen Herrlichkeiten und Nützlichkeiten ihrer Literatur. Die toten Sprachen, das heißt die trotz aller politischen Wandlungen durch die Jahrtausende lebendigen, fordern ganz andere Arbeit, und zwar solche, zu der die Wege nur durch die Schule gebahnt werden können.

Ich glaube den Beweis nicht schuldig geblieben zu sein, daß für uns das Griechische mehr bedeutet als für die anderen Kulturvölker und daß wir es sind, für die mit dem Griechischen ein großer Kulturbesitz auf dem Spiele steht. Ich brauche diesen Ausdruck, weil mit diesem nationalen Gut gespielt wird. Und man erfährt es immer wieder, wie leichtherzig das Spiel mit großen Geistesgütern getrieben wird, wenn erst der Boden der Geschichte verlassen ist.

Die griechischen Philosophen zählten die Sophrosyne unter die Kardinaltugenden. Das Wort läßt sich so wenig übersetzen wie die meisten Wörter aus geistigem Gebiet: es bedeutet Besonnenheit und Selbstbeherrschung, auf Gesundheit der Seele beruhend. Nach Sophrosyne der öffentlichen Meinung werden wir uns wohl stets vergeblich sehnen; auch die Griechen konnten damit nicht prahlen. Und doch ist sie die richtige Parole im Kampf der Geister. Sie führt zur Ehrfurcht vor den schaffenden Kräften, die das Leben der Völker gestaltet haben, und bedenkt, daß rasch Zerstörtes langsam wieder aufgebaut wird. Die politischen und Kulturkämpfe, in denen diese griechische Menschheitstugend wenigstens auf einer der beiden Seiten gewaltet hat, unterscheiden sich nicht zum Nachteil von den anderen. Wenn man zusieht, wie das Griechische in der deutschen Kultur belagert und bestürmt wird und wie es doch in der Hauptsache unversehrt an seiner Stelle bleibt und was ihm etwa hier genommen wird dort durch Wachstum ersetzt, so gelangt man zu der tröstlichen Überzeugung, daß bei uns da wo mit der Tat, nicht mit dem Wort an den öffentlichen Kulturinteressen gearbeitet wird, besonnene Einsicht der andringenden Aphrosyne widersteht. Von solcher Arbeit und Einsicht wird die Zukunft der deutschen Kultur den Vorteil haben.

BOSSUET

Nach dem gleichnamigen Werke von G. Lanson

aus dem Französischen übersetzt und mit einem Nachwort begleitet

Von Maria Nessel

Wenn wir Deutschen den Namen Bossuet aussprechen, so verbinden wir damit gewöhnlich die Idee des großen Bischofs, der sich den Beinamen '*l'aigle de Meaux*' erworben hat, des scharfsinnigen Theologen und einzigartigen Kanzelredners, der durch seine Leichenreden, die mit Recht als 'Verwirklichung des christlichen Klassizismus' bezeichnet worden sind, das goldene Zeitalter Ludwigs XIV. verherrlicht hat.

Von Bossuets pädagogischer Wirksamkeit dagegen ist bei uns selten die Rede. Man begnügt sich damit, festzustellen, daß Bossuet während zehn Jahren der Erziehung des Dauphin obgelegen und daß er trotz der Erfolglosigkeit seiner Bemühungen es verstanden habe, sein Ansehen bei Hofe zu wahren. Und doch ist es nicht nur vom pädagogischen, sondern auch vom rein menschlichen Standpunkt aus von Interesse, zu erfahren, wie ein Genie vom Schlage Bossuets sich der großen Menschheitsfrage der Erziehung, mit Beschränkung auf die Kaste der Fürsten, gegenübergestellt hat.

Auskunft hierüber gibt uns das vortreffliche Werk 'Bossuet' von Mr Lanson[1]), dessen viertes Kapitel ausschließlich von der Erziehung das Dauphin handelt. Es sei mir gestattet, das Wichtigste daraus zu entlehnen.

Die Erziehung des Dauphin

Von 1670 bis 1680 leitete Bossuet die Erziehung des Dauphin. Der Prinz war neun Jahre alt, als er ihm anvertraut wurde, und hatte vom Präsidenten von Perigny die ersten elementaren Unterweisungen erhalten.

Was hat man nicht alles von der Nutzlosigkeit der Anstrengungen Bossuets gesagt! Sein Geist sei zu hoch gewesen, um sich zum Kinde herabzulassen, er habe es nicht verstanden, die Liebe seines Zöglings zu gewinnen, weil er sein Ansehen zu stark geltend gemacht habe, er habe ihn durch Lehren, welche seine Fassungskraft überstiegen, zurückgestoßen, er habe ihm die Studien verleidet, indem er ihn mit zu großer Strenge dazu angehalten habe. Nur einem Wunderkinde von unverhältnismäßigem Wissensdurst wäre es möglich gewesen,

---

[1]) Paris, Société française d'imprimerie et de librairie. Ancienne maison Lecène, Ondin & Cie., 15, Rue de Cenny. 1901. Quatrième édition. — Die Übersetzung erscheint mit Erlaubnis des Verfassers und der Verlagsbuchhandlung.

ein solches Genie von Universalgelehrsamkeit zu ertragen! Für den Dauphin jedoch sei ein solcher Lehrer zu groß und überwältigend gewesen: er habe ihn erdrückt!

Doch fällt es schwer zu glauben, daß ein mittelmäßiger Lehrer Erfolg gehabt häte, wo es einem Bossuet nicht geglückt ist! Zuerst aber die Vorfrage: Hat der große Bischof wirklich Mißerfolge in der Erziehung gehabt? Lassen wir die Tatsachen sprechen!

Der Dauphin war, um mit der Herzogin von Orleans zu reden, 'der Sohn seiner Mutter'. Von ihr hatte er jene Indolenz geerbt, aus der nichts ihn aufzurütteln vermochte. Da ihm Gefühl und Wißbegierde vollständig abgingen, seine geistigen Anlagen überhaupt sehr unzureichend waren, so war er ein sehr apathischer Schüler, einer angespannten Aufmerksamkeit gänzlich unfähig. Nichts interessierte ihn, nichts machte ihm Eindruck. Er war zum Zorne geneigt, aber seine Wut war brutal, weit verschieden von jener Heftigkeit, welche großmütige Seelen über Hindernisse hinwegträgt und zum Handeln anregt. Welchen Widerstand Bossuet in der schwerfälligen Natur seines Schülers zu besiegen hatte, spricht er in einem Briefe an den Marschall Bellefonds aus: 'Man leidet viel mit einem so untätigen Geiste, man hat keinen fühlbaren Trost, und «man hofft», wie der heilige Paulus sagt, «wider die Hoffnung»!' Indessen glaubte er doch selbst nicht, daß er ganz vergeblich arbeite.

In der Tat unterrichtete er den Dauphin gegen dessen Willen. Trotz seiner Untätigkeit lernte und behielt der Prinz. Die Herzogin von Orleans versichert: 'Der Dauphin ist in Wirklichkeit nicht unwissend. Er hat viel gelernt, will aber über nichts sprechen: er legt es förmlich mit Fleiß darauf an, das, was man ihm gelehrt hat, möglichst schnell zu vergessen. Dies muß ihm Vergnügen machen. Ein anderer Grund seines Handelns läßt sich nicht finden.' Wir erraten das wahre Motiv: Vergessen war die Vergeltung des schlechten Schülers dem Lehrer gegenüber, der ihm aller Indolenz zum Trotz einiges Wissen beigebracht hatte. Das Lernen war die Strafe des Prinzen gewesen, das Verlernen war seine Rache. Er öffnete sein Lebtag kein Buch mehr.[1])

Man darf Bossuet nicht leichthin verurteilen. Feurige Temperamente lassen sich sänftigen, unlenksame bezwingen, den trägen aber läßt sich nicht beikommen. Man kann die Faulheit aufstacheln und den schwachen Geist kräftigen. Doch was soll geschehen, wenn der Geist träge und schwach zugleich ist, wenn das Laster des Willens sich mit dem Mangel der Natur gegen den Lehrer verbündet! Hier ist er rettungslos besiegt, der Fall ist verzweifelt!

Wenn dies von allen Kindern gilt, um wie viel mehr von einem Prinzen, dem Erben eines Thrones, der an einem prunkvollen Hofe, innerhalb einer absoluten Monarchie lebt? Welchen Wert auch der Lehrer haben mag, sein Ansehen ist gering: es sei denn, daß er eine außergewöhnliche Seele vorfinde. Ein Aristoteles hat einen Alexander erzogen: dies steht einzig da in der Weltge-

---

[1]) Wenn der Dauphin übrigens Fleiß und Mühe verwenden mußte, um der ohne Fleiß erworbenen Kenntnisse wieder ledig zu werden, so beweist dies wenigstens, daß die Anstrengungen des Lehrers nicht erfolglos gewesen waren.

schichte. Wenn einem Prinzen hohe Geistesgaben oder gewisse moralische Eigenschaften mangeln, sind alle nur möglichen Chancen zu einem schlechten Erziehungsresultat vorhanden. Abgesehen von dem demoralisierenden Einflusse der Höflinge, dem Hochmut und der Trägheit, welche ihre willfährige Kriecherei in die weiche Seele des Kindes hineinsenken, bleiben immer noch die scheinbar gleichgültigen Äußerungen, die nichtssagenden täglichen Handlungen, die unterwürfige Haltung, die Hofluft, deren unvermeidliche Berührung die schönen Keime vernichten, welche der Erzieher in die Seele gelegt hat. Dazu kommt die indirekte stillschweigende Unterweisung, welche alle, bis zum letzten Lakaien herab, dem Königskinde geben, daß es eines Tages Herrscher sein werde. Wozu also soll es sich anstrengen? Andere werden sich an seiner Stelle den Kopf zerbrechen.

Doch bleiben wir beim rein pädagogischen Standpunkte. Welche Gefahr läuft nicht eine Erziehung ohne Wettstreit, ohne Unterstützung von oben, ohne Probierstein, wo der Schüler sich dem Lehrer überlegen fühlt, selbst dann, wenn er sich ihm unterwirft, wo der Lehrer befiehlt, indem er sich beugt, wo keine Erfahrung aus dem wirklichen Leben, kein Wettbewerb eifersüchtiger Geister, keine treibende Notwendigkeit die Arbeit einer scharfen Sichtung unterzieht, den Fortschritt anstachelt?

Wenn diese Schwierigkeiten der höfischen Erziehung verhängnisvoll auf alle Durchschnittsgeister einwirken, wie leicht war es da nicht der apathischen Schwerfälligkeit des Dauphin, das Genie und die Tatkraft seines Präzeptors lahmzulegen? Er hatte ein um so leichteres Spiel, da Bossuet — was man ihm nicht hoch genug anrechnen kann — sich ein Mittel selbst versagte, das ihm sein Stand gewissermaßen selbst an die Hand gab und das bei der Charakteranlage seines Zöglings sehr zweckmäßig gewesen wäre. Er hätte sich zum Gewissensführer des Dauphin aufwerfen, er hätte diese schwerfällige Seele an der einzig empfindlichen und verwundbaren Stelle packen können: bei der Furcht vor dem Tode und der Hölle! Durch geschickte Handhabung dieser erschreckenden Dinge hätte er sich zum unumschränkten Herrn seines Zöglings aufwerfen, ihn gebieterisch leiten und nach und nach daran gewöhnen können, sich niemals selbständig zu bewegen und das Prinzip aller seiner Gedanken und Strebungen nicht im eigenen Inneren, sondern in seinem Führer zu suchen. Er hat es nicht getan! Bei der Erziehung des Thronerben hat ihm der zukünftige König vorgeschwebt, der will und handelt durch eigene erleuchtete Wahl, der imstande ist, alle Menschen, selbst seinen Erzieher zu entbehren. Letzteres ist, über Erwarten hinaus, gelungen. Der Dauphin konnte seinen Lehrer entbehren. In den so umfangreichen Werken Bossuets findet sich keine Zeile, welche einen nur einigermaßen regelmäßigen oder vertrauten Verkehr mit seinem ehemaligen Schüler verrät.

Doch lassen wir den Erfolg beiseite, welcher größtenteils vom Schüler abhängt, und sehen wir zu, wie der Lehrer seine Aufgabe erfüllt hat. Der Studienplan, den Bossuet dem Unterricht zugrunde legte, gibt uns hierüber Aufschluß.

Alle Tage hörte der Dauphin entblößten Hauptes zwei religiöse Unterweisungen. Den Anfang bildete die Auslegung des Katechismus, den er mit biblischer Geschichte verbunden auswendig lernte. Später folgte die Lesung der Evangelien im Text, der Apostelgeschichte und einzelner Teile des Alten Testaments, hauptsächlich des Buches der Könige. Daran schlossen sich Bruchstücke aus den Briefen der Apostel und aus den prophetischen Büchern. Dazu kamen gelegentlich Lebensbilder der Heiligen, Akten der Märtyrer und Kirchengeschichte.

In bezug auf die Unterweisung in den weltlichen Wissenschaften schrieb Bossuet an den damals regierenden Papst: 'Unsere Hauptsorge hat darin bestanden, ihn zunächst die eigentümliche Bedeutung und später die Eleganz der lateinischen und französischen Sprache kennen zu lehren. Schon als der Dauphin noch ganz jung war, verstand er die besten römischen Schriftsteller mit Leichtigkeit.'

Welche französischen Autoren der erlauchte Lehrer zur Lesung wählte, sagt er uns leider nicht. Sicher Balzac, Pascal, Corneille, Racine, welche er zur Bildung eines guten Stils für geeignet hielt.

Geographie und Geschichte lehnten sich besonders an Frankreich an. Im allgemeinen hat Bossuet den Stoff zu seinen diesbezüglichen Vorträgen selbst aus den Quellen gezogen. Der Dauphin hörte zu, wiederholte dann aus dem Gedächtnis, machte eine französische Niederschrift, die er schließlich ins Lateinische übertrug. Dies diente ihm als Exerzitium und erwies sich als sehr nutzbringend und zeitsparend. Der Geschichtskursus durchlief schnell und kurz die Zeit bis zum Schluß des XV. Jahrh., wurde aber von da an sehr eingehend: alle Unterhandlungen, feindliche Kunstgriffe, Kriege, religiöse und politische Kämpfe wurden eingehend erklärt.

Aus dem Gebiete der Philosophie behandelte Bossuet die Seele, den Leib, Gott; von der äußeren Welt die Tiere und was sie vom Menschen unterscheidet. Logik, mit besonderer Berücksichtigung der Dialektik und der Rhetorik nach Aristoteles, Platon, Cicero und Quintilian, fehlte nicht. Moral wurde nach der heiligen Schrift, aber auch nach Aristoteles und Sokrates behandelt. Aufschlüsse über das römische Recht, Grundbegriffe von Physik und Naturgeschichte durften nicht fehlen. Die Mathematik legte auf die militärischen Hilfswissenschaften das meiste Gewicht. Gleichsam als Abschluß dieses Elementarkursus lernte der Dauphin aus drei großen Werken, welche sein Lehrer selbst verfaßte, die Philosophie der Weltgeschichte, die Politik und den damaligen Stand Frankreichs und Europas kennen, eine Art Ersatz für das Universitätstudium.

Dieser Studienplan, dem Bossuet sich anpaßte, ist zweifelsohne groß und weit, jedoch nicht niederdrückend. Er verlangt nicht Wissen auf allen Gebieten. Der weise Lehrer hat verstanden, sich Opfer aufzuerlegen, indem er das Griechische ausschloß. Er wollte aus dem Dauphin keinen Gelehrten machen, ihn auch nicht für die Kritik und Polemik ausrüsten. Was er bezweckte, war die allgemeine Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten, die Anpassungsfähigkeit des Geistes an die zum Leben gehörenden Notwendigkeiten und die Aneignung praktischer Begriffe. Keine Wissenschaft wurde ihrer selbst wegen studiert,

sondern nur um der Wahrheit willen. Jede Wissenschaft wurde von der Seite angegriffen, welche auf die Lebensführung Bezug hat, und die Zeit des Studiums darnach bemessen. So mußte der Dauphin sich hauptsächlich mit dem Teile der Logik beschäftigen, der dazu dient, die bei einer Sache möglichen Beweisgründe zu finden, weil gerade diese bei Abwicklung der Geschäfte vor allem nötig sind.

Aber damit noch nicht genug. Fürsten haben besondere Pflichten, brauchen daher auch eigene Anleitungen. In dem genannten Studienplan ist nicht ein Artikel, der den Schüler nicht auf seinen künftigen Beruf vorbereitete, nicht eine Unterrichtslektion, die ihn nicht dafür befähigte.

'Beim Lesen der Hl. Schrift', sagt Bossuet, 'stellten wir fest, daß die Könige von Gott mit den schwersten Strafgerichten belegt wurden; bei der Lektüre der lateinischen Schriftsteller haben wir uns niemals von unserer Hauptabsicht, alle Studien zur Aneignung der Frömmigkeit, der Sittenkenntnis und Politik dienen zu lassen, entfernt'. — Jeder Wissenszweig unterrichtete den Dauphin über seine besonderen Verpflichtungen und bildete ihn heran für die beiden wesentlichen Funktionen des Befehlens: urteilen und handeln.

Der Studienplan ist weise. Wie aber wurde er dem Schüler nahegebracht? Durch welche Methode wurde er wirksam und nahm Gestalt an in der täglichen Arbeit?

Bossuet machte alle nur möglichen Anstrengungen, damit seine Unterweisungen nicht am Buchstaben hafteten, und er drang wirklich in den Geist des Dauphin ein. Er achtete genau auf ein stufenmäßiges Vorgehen und auf das richtige Verhältnis zwischen Stoff und Altersstufe. Um eine möglichst große Konzentrierung des Unterrichts zu erzielen, übernahm er es, alle Fächer, mit Ausnahme von Mathematik, selbst zu erteilen. Die Arbeit, die er sich dadurch schuf, war ungeheuer. Dabei gab er dem Schüler keine Bücher in die Hand, welche dem Lehrer Arbeit sparen und ihn gemächlich ans Ziel seiner Aufgabe geleiten. Er verfaßte für jeden Gegenstand das Werk, welches genau dem Bedürfnis entsprach. Nebenbei ließ er sich zu den geringsten Kleinigkeiten herab und war ein unvergleichlicher Lehrer der Unterstufe, ehe er der Meister der höheren Studien war. Er wachte mit derselben Aufmerksamkeit über kleine wie über große Dinge, weil er überzeugt war, daß sich eine hohe Geisteskultur niemals entwickeln könne bei schlecht gelehrten Elementen.

Um aus einem Exerzitium die Sprachfehler und Barbarismen zu verbannen, ließ er sich nicht so sehr zu seinem Schüler herab als er ihn zu sich heraufzuziehen suchte. Er verfolgte weniger die Fehler selbst als ihre innere Ursache: die Fehlerverbesserung wurde eine psychologische und moralische Vorlesung. Er versuchte den Dauphin für die lateinische Grammatik dadurch zu interessieren, daß er ihm die Beziehung, welche Zukunft und Gegenwart vereinte, klarlegte und ihm von einer guten Übersetzung das Versprechen einer guten Regierung machte.

'Glauben Sie nicht, Königliche Hoheit, daß man Sie nur aus dem Grunde so streng tadelt, weil Sie die Regeln der Grammatik verletzt haben. Wir ver-

werfen nicht so sehr den Fehler selbst, als den Mangel an Aufmerksamkeit, welcher seine Ursache ist. Sie reden jetzt gegen die Gesetze der Grammatik, späterhin werden Sie die Vorschriften der Vernunft verachten. Es steht nicht in unserer Macht, Ihrem Geist das beizubringen, was zur Verstandeskultur und Charakterbildung dient, während Sie an ganz andere Dinge denken. Erwachen Sie also, Königliche Hoheit . . . Wenn Sie Ihren Geist nicht betätigen, wird er erstarren und in schwächliche Lethargie versinken.'

Se. Kgl. Hoheit las zwar diese schönen Worte, übersetzte sie auch ins Lateinische — erwachte aber unglücklicherweise nicht davon.

Doch vielleicht war der Lehrer zu streng und paßte sich nicht der Schwäche und Beweglichkeit des kindlichen Geistes an? Bossuet hat die Notwendigkeit dazu nicht weniger anerkannt als Fénélon und Frau von Maintenon. Er versuchte vor allem das Interesse seines Schülers zu fesseln und die Einbildungskraft in dem Maße anzuregen wie er den Verstand kräftigte. Aus diesem Grunde war er ein Feind der Bruchstückmethode. Er ließ jedes Werk ganz und im Zusammenhange lesen, wie aus einem Guß: die ganze Äneide, alle Kommentare Cäsars; der Geschmack gewinnt so bedeutend, aber auch ebenso das Werk.

Die Geographie lehrte er wie eine Art Unterhaltung, gerade so, als ob er eine Reise unternähme. Bald folgte er dem Laufe der Flüsse, bald streifte er die Meeresküsten entlang, von Kontinent zu Kontinent, dann wieder plötzlich fand er sich auf hoher See. Städte und Häfen wurden betrachtet und geprüft, den Sitten wurde nachgespürt, besonders den heimatlichen.

Er vermied dabei jeden lehrhaften Ton. 'Wir stellten diese Beobachtungen zumeist nicht in Unterrichtstunden, sondern in vertraulichen Gesprächen an, und dadurch wurden sie dem Geiste auf angenehme Art vermittelt.'

Hätten Montaigne und Fénélon es besser machen können? Erkennt man nicht darin ihren Geist, ihre Grundsätze, ihre ganze Pädagogik?

Bossuet hat sich hier jedoch vor einer Ausschreitung gehütet, in die andere oft gefallen sind, und mancher moderne Reformator könnte aus dem fruchtlosen Erziehungsprogramm des Dauphin lernen. Er würde sehen, wie der große Bischof, in Übereinstimmung mit Ludwig XIV., das Prinzip der spielenden Unterweisung verurteilt und als Basis einer praktischen Erziehung Regelmäßigkeit, Notwendigkeit, Pflichtgefühl verlangt. Daraus entwickeln sich dann die Gewohnheiten für das fernere Leben. Hören wir Bossuets eigene Worte:

'Es ist ohne Zweifel notwendig, daß das Kind spiele und sich vergnüge, weil der Geist dadurch angeregt wird. Man muß es sich aber nicht derart dem Spiele und Vergnügen hingeben lassen, daß man es nicht täglich an ernstere Dinge mahne .... Da das ganze Leben der Herrscher mit Pflichten angefüllt und keiner ihrer Tage von Regierungssorgen frei ist, so muß man sie von Kindheit an in ernsten Beschäftigungen üben und sie täglich mehrere Stunden darauf verwenden lassen.'

Genau dasselbe sagte später der geistreiche Abbé Galiani: 'Das Leben besteht darin, daß man tun muß, was man nicht will. Die Erziehung, die doch für das Leben vorbereiten soll, muß also lehren, dieses auszuführen. Die spie-

ende Erziehung, ohne die Mühe der Arbeit und den Zwang der Regelmäßigkeit, ist eine verhängnisvolle Unvernunft. Was man fürs Leben braucht, ist die Fertigkeit, den Eigenwillen zu brechen und das Vergnügen hinter die Pflicht zu setzen .... Dies gilt in noch weiterem Umfange von den Regenten ....'

Bossuets Studienplan und seine Methode lassen uns ahnen, von welch hohem Standpunkt aus er die Erziehung des Dauphin geleitet hat. Obgleich er Priester war, hat er seinen Schüler nicht unter den geistlichen Gehorsam gestellt, ihn nicht nach dem Muster der geistlichen Seminare und Klöster erzogen. Der Dauphin sollte Christ sein, jedoch nicht nach mönchischer Art, sondern als König. In diesem Sinne schrieb er einst an Ludwig XIV., der große Hinneigung zu Andachtsübungen hatte: 'Was soll der König tun, der sich ganz Gott hingibt, und was wird er in seinem Leben ändern müssen? Er wird nur die Sünde abstellen, und er wird heilig werden, ohne etwas Außergewöhnliches zu tun, als daß er alle seine Handlungen für Gott verrichtet. Es handelt sich hier nicht um lange Gebete oder Lesungen, die denjenigen ermüden, der nicht daran gewöhnt ist. Man betet beim Gehen und Kommen und steht in innerem Verkehr mit Gott. Wenn der König seine täglichen Pflichtgebete gut verrichtet, so ist dies genügend. Übrigens wird nach außen hin alles auf ganz gewöhnliche Weise geschehen: die große Umänderung muß im Inneren vor sich gehen.'

In diesem Sinne gab Bossuet seine Unterweisungen. Alles war darauf angelegt, die kopfhängerische Frömmigkeit fernzuhalten, alles zielte auf tätige Tugendübung. —

* * *

Nun aber heißt es sich losreißen von diesem wunderbar großzügigen Erziehungswerk Bossuets und Abschied nehmen von einem Geiste, der Gemüt und Verstand gleichzeitig zu fesseln verstanden und alles zu wecken gewußt hat, was groß und gut ist in der menschlichen Natur. Alle diejenigen meiner Leser, die dem hier Gebotenen Geschmack abgewonnen haben, weise ich hin auf das nach Inhalt und Form gleichmäßig vollendete, eingangs zitierte Werk von Lanson.

Wenn wir das Erziehungswerk Bossuets in seiner großzügigen Aufmachung und zielbewußten Durchführung noch einmal summarisch an unserem Geistesauge vorüberziehen lassen und andrerseits das Fazit des Erfolges ziehen, so drängt sich uns unwillkürlich die Frage auf, die Lanson, der Biograph Bossuets, nur vorübergehend gestreift hat: Hat Bossuet seine Stellung als Erzieher des Dauphin richtig verstanden und voll ausgenützt? Hat er die Stirn gehabt, dem Könige entgegenzutreten und zu sagen: Schaffe die schlechten Beispiele ab, sei selbst kein Ärgernisgeber? Und warum, so fragen wir weiter, hat er nicht, als er die Fruchtlosigkeit seiner Anstrengungen einsehen gelernt hatte, auf sein Amt verzichtet, sondern zehn lange Lebensjahre einem so unfruchtbaren Werke geweiht?

Wir berühren hiermit einen Punkt in Bossuets Charakter, der seine verwundbare Stelle ist.

Wohl rühmen die Blätter der Geschichte des Bischofs von Meaux Gelehr-

samkeit, Beredsamkeit, seinen kirchlichen Sinn und seine strenge Gesinnung, sie erzählen aber auch von seiner großen Nachgiebigkeit dem Hofe gegenüber und seiner allzu ausschließlichen Hingebung an die Person des Königs. Hatte doch Bossuet, als begeisterter Anhänger des absolutistischen Königtums, bei der im Jahre 1681 von Ludwig XIV. in Paris einberufenen Versammlung die berüchtigten vier gallikanischen Artikel, durch welche geistliche Befugnisse teilweise in die Hände der weltlichen Regenten gelegt wurden, mit dem Ansehen seines Namens und seines Person gedeckt. Allerdings dürfen wir nicht verschweigen, daß er die letzten Kräfte seines Geistes an die Rechtfertigung seiner unseligen Stellung in dieser Sache setzte.

Wieviel sich andrerseits durch Freimütigkeit selbst den verderblichen Einflüssen eines Hofes gegenüber erreichen läßt, sehen wir an Fénelons erzieherischer Tätigkeit. Er war Bossuets Zeitgenosse und zum Erzieher des Enkels Ludwigs XIV. ernannt worden. Sailer, welcher der deutsche Fénelon genannt worden ist und ebenfalls Prinzenerzieher war, rühmt in seiner 'Abhandlung über Erziehung der Prinzen' von Fénelons Erziehungswerk, daß er eins war mit allen, welche auf den Herzog von Burgund, seinen Schüler, Einfluß hatten und ihn umgaben. 'Hatte dieser einen Fehler begangen, und deshalb einen Verweis aus Fénelons Munde erhalten, so fand der Schuldige in allen Gesichtern, die ihn umgaben, lauter Bestätigung von Fénelons Ausspruch, keine Miene verteidigte ihn, er mußte besser werden.'[1])

Um aber Bossuet Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, müssen wir auf den alten menschlichen Erfahrungssatz verweisen, daß die Verhältnisse oft stärker sind als der Mensch.

Welcher Art das Milieu war, in dem Bossuet zu arbeiten genötigt war, hat der Griffel der Geschichte für alle Zeiten festgelegt. Hier ist nicht der Ort, ausführlich darüber zu handeln. Es existiert aber noch ein Dokument von kulturhistorischem Wert über die Regierungszeit Ludwigs XIV., das für den Pädagogen von besonderem Interesse und Wert ist, Fénelons 'Erlebnisse des Telemach'. Wenn auch nach des Verfassers eigenen Worten nicht als Satire gedacht, sondern nur als abschließende Unterweisung für den Herzog von Burgund, gibt es uns im antikisierenden Gewande in Form einer zusammenhängenden Erzählung getreue Aufschlüsse über die Mißstände unter der Regierung des Sonnenkönigs. Unschwer erblickt man in der Schilderung des Venusdienstes auf der Insel Cypern und der Lockungen der Kalypso und ihrer Nymphen, denen der Sohn des großen Odysseus um Haaresbreite unterlegen wäre, ein Spiegelbild der französischen Sittenbegriffe, nach denen Sittenlosigkeit für Galanterie und Tugend für Dummheit galt.

Die weisen Ratschläge Mentors an Telemach sind zum großen Teil der Ausfluß eines gerechten Schmerzes Fénelons über die Charakterlosigkeit Ludwigs XIV. So heißt es im 18. Buche: 'Wenn die Fürsten immer nur im Glück gelebt haben, so halten sie sich für Götter. Selbst von den Bergen verlangen

---

[1]) Ramsay, Histoire de la vie de Fénelon.

sie, daß sie auf ihren Wunsch eben werden. Sie halten die Menschen für nichts, mit der ganzen Natur wollen sie ihr Spiel treiben ...' Und weiterhin lesen wir im nämlichen Buche: 'Vergiß niemals, daß die Könige nicht regieren um ihres eigenen Ruhmes willen, sondern um das Wohl ihrer Völker zu befördern ....; ihre Sünden vermehren sich von Geschlecht zu Geschlecht bis in die späteste Nachkommenschaft. Eine schlimme Regierung verursacht manchmal das Unglück vieler Jahrhunderte.'

Was für einen Erfolg hätte sich Bossuet bei dem völlig unwahren Charakter Ludwigs wohl versprechen können, wenn er auch dem Könige die Worte des Orest an Iphigenie zugerufen hätte: 'Zwischen uns sei Wahrheit'? Es lag eben jenseits seiner Machtsphäre, seine Zeit zu ändern und sein Jahrhundert in die Schranken zu fordern.

Daß er ausgeharrt hat, ohne dem Zwange zu erliegen, und den bittern Trank, einen solchen Zögling zu bilden, bis auf die Hefe geleert hat, zeugt von seiner großen Vaterlandsliebe und seinem Opfermut, der für den Erzieher wichtigsten Tugend. Wenn das Wort Goethes:

> Allein wer andre wohl zu leiten strebt,
> Muß fähig sein, viel zu entbehren

schon unter normalen Verhältnissen sich bewährt, wie viel mehr erst in dem hoffnungslosen Falle Bossuets. Welche Stunden der Entmutigung und Trostlosigkeit muß sein so eminenter Geist nicht durchrungen haben im Kampfe mit einem Naturell vom Schlage des Dauphin! Es mußte ihm genügen, fort und fort Aussaat zu streuen, ohne die Saat sprießen und die Ernte reifen zu sehen, wenn alles unter hohem Schnee begraben und erstarrt zu sein schien.

Wir wollen nun noch die einzelnen Maßnahmen des Erziehungswerkes Bossuets einer kurzen Prüfung unterwerfen.

Wenn wir die Geschichte der Pädagogik bis zum XVII. Jahrh. durchlaufen, so finden wir, daß das Unterrichtswesen noch vielfach im argen lag und von einer einseitig gelehrten Richtung beherrscht wurde.

Der Humanismus hatte zur Zeit der Renaissance in Frankreich seine höchste Blüte erreicht, war aber mehr und mehr in bloßen Verbalismus ausgeartet, indem er ein tieferes Verständnis der Alten vermissen ließ und die sprachliche Form einseitig überschätzte. 'François Rabelais, Michel de Montaigne, Ratichius hatten bald spöttisch, bald mit tiefem Ernst den toten Verbalismus der Schulmeister, welche nicht lehrten, die eigenen Augen aufzutun und in der Muttersprache die eigenen Gedanken auszudrücken, sondern nur andrer Gedanken in toter Sprache mechanisch nachzusprechen, bespöttelt.'

Bossuet, seiner eigenen Bildung nach Humanist, hat beim Unterricht des Dauphin Montaignes Vorschläge praktisch in die Tat übersetzt. Dieser wollte das Studium der Alten nicht aus dem Lehrplan verbannen, sondern durch naturgemäßes Verfahren erleichtern und anziehend gestalten, betonte aber nebenbei das Studium der Natur und die Vorbereitung für das praktische Leben. Hier finden wir den Schlüssel zu Bossuets Unterricht. Mit Montaigne ist er ferner

eins in der Erziehung des Zöglings zur Selbsttätigkeit und praktischen Tüchtigkeit, nicht durch Strafe und Zwang, sondern durch Bildung von innen heraus.

Sonach steht Bossuet auf Bacons Schultern, der, obschon seine Schriften nur selten und flüchtig eigentliche Erziehungs- und Unterrichtsfragen streifen, von unberechenbarem Einfluß auf die Pädagogik gewesen ist. Er hat zuerst mit Erfolg auf die Natur und das Leben selbst verwiesen und demgemäß das analytisch-induktive Verfahren zu Ehren gebracht, nämlich das Aufsteigen von Versuch und Beobachtung zur begrifflichen Erkenntnis und Beurteilung.

Weiterhin ist Ratichius' Einfluß auf Bossuet unschwer zu erkennen. Sein oberster Grundsatz: 'Alles nach Ordnung und Lauf der Natur' kommt zum Ausdruck durch Bossuets stufenmäßiges Vorgehen, durch die genaue Auswahl und Beschränkung des Stoffes, durch das tiefe Grundlegen der Elemente.

Finden wir den großen Prinzenerzieher so ganz auf der Höhe seiner Zeit, so müssen wir zugeben, daß sein weitschauender Geist der Gegenwart vorangeeilt war.

Greifen wir nur einzelnes aus der Fülle heraus.

Wenn Herbart sich dadurch große Verdienste erworben hat, daß er die 'Vielseitigkeit des Interesses' als eines der Unterrichtsziele aufstellte, und wenn er keinen Unterricht ohne Erziehung, aber auch keine Erziehung ohne Unterricht anerkennt, so war sich schon Bossuet der Wichtigkeit dieser Forderungen bewußt. Er vermied, wie wir gehört haben, den lehrhaften Ton beim Unterricht, gab die nötigen Unterweisungen teils in vertraulichen Gesprächen auf angenehme Art und bemächtigte sich vor allem der Einbildungskraft seines Schülers. Sogar jede Fehlerverbesserung wird in den Dienst der Ethik gestellt, gilt der Bildung des inneren Menschen.

Das Gesetz der Konzentration des Unterrichts führt Bossuet dadurch in einfacher, natürlicher Weise durch, daß er seinen Schüler in allen Fächern selbst unterrichtet. Bei der genialen Universalbegabung des Lehrers war ein Mangel an Wissenschaftlichkeit nicht zu befürchten. Dabei fallen alle gesuchten und erzwungenen Einpressungen in Konzentrationsstoffe und kulturhistorische Stufen, wie wir sie später in den Zillerschen Schulen finden, fort.

Während Bossuets Zeitgenosse, John Locke, sich stark von der alten platonischen Idee des 'spielenden Unterrichts' beeinflussen ließ und Quintilians Ratschlag, das Lesenlernen durch Spielen mit Würfeln, welche die Buchstabenzeichen tragen, zu erleichtern, wieder erneuerte, während die Philanthropen das Lernen in Spiel und Tändelei ausarten ließen und dadurch den Kindesgeist verweichlichten, verwirft Bossuet den spielenden Unterricht und erzieht den Dauphin von Kindheit an für den Ernst des Lebens zu strenger Pflichterfüllung.

Manches mutet uns in Bossuets Lehrweise ganz modern an. Die Vertiefung der Heimatkunde soll die Heimatliebe nähren, Quellenstudien anstatt Bruchstücken sollen den Unterricht in den einzelnen Fächern vertiefen, vor Oberflächlichkeit und Vielwisserei schützen und den Geschmack bilden, häufige Niederschriften des im Unterricht Gebotenen sollen im Geiste ein klares Bild schaffen und eine Art Kontrolle für den Lehrer sein. Wer denkt hier nicht un-

willkürlich an die neuesten Bestimmungen, nach denen im Unterricht der höheren Schulen die letzten zehn Minuten der Schulstunde zum Niederschreiben des Erarbeiteten angewendet werden müssen?

Aus den von Lanson angeführten Worten, die Bossuet an den König gerichtet, sehen wir, wie praktisch seine Auffassung über Religionsübungen war. Das Herz mag ihm oft geblutet haben, wenn er die äußerliche Frömmigkeit am Hofe mit der größten Lasterhaftigkeit gepaart sah. Auch in seinen Erbauungschriften betont er nachdrücklich, daß Sittlichkeit der wahre Probierstein echter Religiosität sei.

Der französische Verfasser hat unterlassen, beizufügen, ob Bossuet auch der körperlichen Erziehung des Dauphin sein Augenmerk zugewendet habe. Bei der trägen Natur seines Schülers wäre sicher systematisch betriebener Sport von vorzüglicher Wirkung gewesen. Indessen ist wohl anzunehmen, daß der weitschauende Lehrer sich die Worte Juvenals: '*Mens sana in corpore sano*' zur Richtschnur genommen und mit seinem Zeitgenossen Locke einer vernünftigen leiblichen Erziehung das Wort geredet hat.

QUELLENBÜCHER IM UNTERRICHT

Von Hugo Humbert

Die weitverzweigten von dem einzelnen nicht mehr übersehbaren Wissensgebiete haben die höhere Schule zum Verzicht auf die früher erstrebte Universalbildung gezwungen, und so ist die Bahn frei geworden für die Vermittlung der wertvolleren Erkenntnis der Kontinuität aller Dinge. Das geistige und politische Elend unserer Tage macht es zur gebieterischen Pflicht, die zur Führung berufenen Schichten unseres Volkes mit diesem Gedanken der Entwicklung, der Aufwärtsentwicklung, zu durchdringen, auf daß sie zu freudigen Mitarbeitern werden bei der Lösung der jeweiligen Gegenwartsaufgaben und zu freudigen Mitkämpfern gegen die jeweiligen Schäden der Zeit.

Die Weckung dieses den Kulturfortschritt sichernden Willens zur Tat fördern die Bestrebungen, die hinauslaufen auf staatsbürgerliche Erziehung, Selbstverwaltung, auch die Jugendpflege und die Arbeitsschule. Von der ursprünglichen Anleitung zu rein praktischer Arbeit ist die letztere zu der Forderung gekommen, die geistige Selbsttätigkeit, den Forschungstrieb zu wecken. Soll dieses Ziel erreicht werden, so müssen den Schülern neben den Lehrbüchern, welche Ergebnisse der Wissenschaft mitteilen, Quellenschriften in die Hand gegeben werden, d. h. solche Schriften, die irgendwelche Verhältnisse möglichst ursprünglich, unbefangen schildern und so den Geist zwingen, sich unmittelbar in fremde, besonders vergangene Denkarten oder Verhältnisse hineinzuversetzen, so daß er durch eigenes Miterleben zum Zeugen der Entwicklung wird und aus Einzelbeobachtungen selbst ein Gesamtbild aufzubauen lernt. Auf Grund solcher Schulung wird er Probleme, die ihm das Leben stellt, vom Standpunkt der Entwicklung aus betrachten und leichter lösen lernen. Zwei neuerdings erscheinende Sammlungen, Voigtländers Quellenbücher, Leipzig, und Schaffsteins Grüne Bändchen, Köln, die solche Schriften aus fast allen Wissensgebieten bringen, werden von den Deutschlehrern als willkommene Erweiterung der Prosalektüre begrüßt werden, aber auch die Selbsttätigkeit der Schüler in Geschichte, Erdkunde und den naturwissenschaftlichen Fächern fördern helfen. Der Besprechung dieser Sammlungen sei hier die Frage vorausgeschickt, wie weit bisher die einzelnen Schularten durch Quellenstudium die Entwicklung der Kultur zur Anschauung gebracht haben und inwiefern eine Erweiterung des Quellenstudiums Früchte tragen kann.

Je größere Gegensätze die an der Hand von Quellen betrachteten Kulturepochen in sich aufweisen, und je schärfer sie sich abheben von unserer heutigen Kultur, um so mehr sind sie geeignet, den Gedanken der Entwicklung

zum Verständnis zu bringen. Von diesem Gesichtspunkt aus verdient die von den radikalen Verfechtern der naturwissenschaftlichen Entwicklungslehre bekämpfte Gymnasialbildung entschieden den Vorzug vor der Realbildung. In ziemlich ununterbrochener Kette läßt sich auf dem Gymnasium an der Hand reichlich fließender Quellen die Kultur nahezu drei Jahrtausende weit zurückverfolgen; dabei liegen uns von der hellenischen Kultur Anfang und Ende, Auf- und Niedergang in politischer, wirtschaftlicher und künstlerischer Hinsicht klar vor Augen; wir können ferner verfolgen, wie sie von den Römern praktisch zugestutzt wird, und auf welchen Wegen sie von hier aus zu unsern Ahnen kam, die dann schließlich auf die ursprüngliche hellenische Kultur zurückgriffen, welche in unserm klassischen Zeitalter, wenigstens auf dem Gebiet der Dichtung, den Höhepunkt unserer Literatur herbeiführte. Wenn bei der Auswahl und bei der Verteilung des griechischen und lateinischen Lesestoffs auf die einzelnen Klassen dieser geschichtliche Werdegang der Kultur und die zur Gegenwart hinführenden Fäden stärker betont werden als bisher — das gleiche gilt übrigens allgemein von der neusprachlichen Lektüre —, dann dürften die Angriffe gegen das Gymnasium mehr und mehr verstummen. Gewiß brauchen die auf den Realanstalten mehr gepflegten, von Engländern und Franzosen geschaffenen Kulturwerte einen Vergleich mit der Antike nicht zu scheuen, auch fordert die mit der unsern parallel laufende Entwicklung vielleicht häufiger als die Antike unwillkürlich zu Vergleichen heraus, aber auf der Schule läßt sich die Entwicklung dieser Völker quellenmäßig nur bis zum XVII. oder XVI. Jahrh. zurückverfolgen, dann reißt die Kette ab; die Grundlagen unserer Kultur, soweit sie fremden Ursprungs sind, bleiben den Schülern unserer Realanstalten verschlossen.

Erheblich weiter rückwärts, bis zum Beginn des Mittelalters, gewinnen die Schüler der Gymnasial- und Realanstalten durch Quellen einen Einblick in das Werden unseres deutschen Volkstums, aber wesentlich nur durch dichterische Werke, bei deren Betrachtung naturgemäß das ästhetische Moment überwiegt. Will der deutsche Unterricht mehr als bisher bewußt der Vorbereitung des Kulturfortschritts dienen, so muß er der Prosalektüre den Vorrang einräumen. In den neueren Lesebüchern überwiegt zwar heute schon der prosaische Lesestoff, aber die Lesestücke kranken daran, daß sie eben oft nur Stücke sind; im Gegensatz zu den in sich abgeschlossenen Gedichten sind sie vielfach aus dem Zusammenhang gerissen und machen infolge ihrer Kürze eine Vertiefung in die berührten Gebiete unmöglich. Fruchtbar wird die deutsche Prosalektüre, wenigstens von der Mittelstufe an, erst dann werden, wenn sie wie die fremdsprachliche gehandhabt wird, in der die Lektüre zusammenhängender Werke vorherrscht und Lesebücher, wenn sie überhaupt benutzt werden, nur eine dienende Rolle spielen; sie sollten nur Brücken schlagen zwischen einzelnen durch zusammenhängende Werke zu erschließenden Kulturepochen. Es wäre unberechtigt, bei der Auswahl dieser Werke allein den ästhetischen Gesichtspunkt maßgebend sein zu lassen. Selbstverständlich bleibt es eine der vornehmsten Aufgaben des deutschen Unterrichts, die Jugend mit den Schätzen

unserer Literatur vertraut zu machen, aber wir stellen die Schüler in eine ideale und nicht in die reale Welt hinein, wenn wir ausschließlich Männer der Feder zu ihnen reden lassen. Die vermögen den Forschungstrieb nicht zu wecken. Künftig werden mehr die Männer der Tat zu Worte kommen müssen, Männer, welche die Geschichte gemacht oder neue Gebiete in Natur und Geisteswelt erschlossen haben. Wirkliche Geschehnisse, möglichst berichtet von den Handelnden selbst oder von Augenzeugen, spornen auch bei künstlerisch nicht vollendeter Form die Jugend mehr an zu edler Tat, als reine Erzeugnisse der Phantasie das vermögen.

Die Behandlung dieser Schriften im Unterricht würde sich ähnlich gestalten wie bei den größeren dichterischen Werken; sie würden in der Schule nur besprochen und zu Vorträgen oder Aufsätzen benutzt werden. Die Erweiterung des hierfür in Betracht kommenden Gebietes ist eine zwingende Notwendigkeit geworden, da es bei der seitherigen Ausschlachtung der dichterischen Werke fast unmöglich geworden ist, über diese noch Themata ausfindig zu machen, die nicht schon irgendwo in Aufsatzbüchern bearbeitet sind. Nach meinen Beobachtungen tritt die Jugend übrigens an Aufgaben aus dem realen Leben mit größerer Liebe heran und bringt es darin auch zu höheren Leistungen, als wenn es sich um Erzeugnisse der Phantasie irgendwelcher Menschen handelt.

Bereichern Quellenbücher den deutschen Unterricht, so ermöglichen sie gleichzeitig eine Reform des Geschichtsunterrichts, indem sie das Gerippe der Leitfäden mit Leben erfüllen und zu eigenem Forschen, Sichten und Urteilen Gelegenheit geben. Ganz zu entbehren sind die Leitfäden freilich nicht, auch können sie nicht durch geschichtliche Quellenlesebücher ersetzt werden, da das Geschichtsbuch zugleich Nachschlagebuch ist, also die Ergebnisse der Wissenschaft mitteilen muß. Völlig verfehlt scheint es mir, dem Schüler solche Bücher in die Hand zu geben, welche den Gesamtverlauf der Geschichte durch Bruchstücke aus Quellenschriften erläutern. Wenn irgendwo, so tut hier weise Beschränkung auf einzelne Epochen not, deren wesentlichste treibende Kräfte in ihrem Werden zu verfolgen sind. Statt wie bisher in die Breite zu gehen, würde der Geschichtsunterricht durch vertiefte Einzelbetrachtung mehr wirkliches Verständnis für die Entwicklung wecken können.

Auch in der Erdkunde dürfte es sich verlohnen, die Schüler gelegentlich an den Quellen unseres Wissens schöpfen zu lassen, und Naturwissenschaftler werden neben dem experimentellen Beobachten gern mal zu solchen Schriften greifen, die zeigen, welche Wege rein geistiger Arbeit zurückgelegt werden mußten, um heute gelöste Probleme als solche zu erkennen und zu lösen.

Die für die Einführung des Quellenstudiums in die Schule wichtigste Frage, die Buchfrage, ist durch Voigtländers Quellenbücher und Schaffsteins grüne Bändchen in vollkommener Weise gelöst. Bei gutem, sorgfältigem Druck und gefälliger Ausstattung, auch mit Karten, beträgt der Preis der durchschnittlich 60—100 Seiten umfassenden Voigtländerschen Bücher im allgemeinen weniger als 1 Mk., der Schaffsteinschen 0,30 Mk. Beide Sammlungen sind nicht ausschließlich für Schulen bestimmt, wenden sich vielmehr an gebildete Leser. Die

unter Horst Kohls Leitung von Fachmännern herausgegebenen Quellenbücher bringen aus allen Gebieten der menschlichen Forschung durchweg wertvolle, wissenschaftlich genaue Ausgaben urkundlicher oder literarischer Quellenwerke, bildliche Urkunden mit begleitendem Text oder quellenmäßige Darstellungen erster Hand. Herausgeber der grünen Bändchen ist Nikolaus Henningsen; sie enthalten Quellen zur Geschichte und Geographie, vornehmlich Chroniken und Berichte berühmter Entdecker, erheben aber nicht den gleichen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit wie Voigtländers Sammlung, was schon die zur Unterhaltung beigegebenen, im ganzen wohlgelungenen Federzeichnungen andeuten.

Von den mir vorliegenden Nummern 1—23 der Quellenbücher (V.) wird nur eins, Nr. 3 Cornelius Celsus, Über die Grundfragen der Medizin, für die Schule nicht in Betracht kommen, da seine Nutzbarmachung Vertrautheit mit der heutigen medizinischen Wissenschaft voraussetzt. Von Schaffsteins Bändchen (S.) Nr. 1—25 besitzen die von Journalisten verfaßten Nrn. 6, Zwei Jahre in der Fremdenlegion, 15, Zu unruhiger Zeit in Marokko, und 19, Im Lande der deutschen Diamanten, nicht den für die Schule nötigen Bildungswert; der Zufall, und nicht wahrer, innerer Forschertrieb hat die Verfasser in die fremden Länder geführt.

Von den geschichtlichen Bändchen werden Realanstalten die in beiden Sammlungen erschienenen antiken Quellen zur Geschichte der Germanen besonders freudig begrüßen; S. 1, das die Völkerwanderung mit umfaßt, eignet sich wegen der beigegebenen Sagen und Gedichte für den deutschen Unterricht der Tertia, V. 15, das außer Berichten über Land und Leute die Kämpfe der Cimbern und Teutonen behandelt, wird den Geschichtsunterricht der Oberstufe vertiefen helfen. Des Ratsherrn Guericke Bericht über die Belagerung Magdeburgs bringt V. 6 in der sprachlich nicht leichten ursprünglichen Fassung, S. 7 in gefälliger Übertragung, die den Stoff für die Mittelstufe geeignet macht. S. 5, Aus den Kriegsjahren 1806—13, Lebenserinnerungen des sächsischen Landpredigers Schlosser, der mit Goethe und Körner in Berührung kam, bildet eine würdige Einleitung zur Behandlung der Freiheitsdichter, während Blüchers markige, die ganze Zeitgeschichte widerspiegelnde Briefe mit größerem Nutzen auf der Oberstufe gelesen werden. An der Hand sorgfältig ausgewählter Berichte, Briefe und Tagebuchaufzeichnungen von führenden Männern entrollen sich vor uns in V. 9, 10 und 16 die drei deutschen Einigungskriege. Das letzte ganz ausgezeichnete Bändchen, der Krieg 70, I. Teil, bis zur Schlacht bei Sedan, oder das ebenso vortreffliche, freilich schwierigere V. 22, die Begründung des deutschen Reiches, das einen prächtigen Einblick gewährt in die Handwerksstube der Diplomaten und Bismarcks gewaltige Größe offenbart, sollten als wirksame Hilfsmittel zur staatsbürgerlichen Erziehung möglichst von jedem Schüler, der mit dem Einjährigenzeugnis abgeht, gelesen sein; auf der Oberstufe erneut herangezogen, bieten diese Bändchen reiche Gelegenheit zu selbständigem Forschen. In V. 7 macht uns Meyerincks Bericht zu Augenzeugen der Straßenkämpfe in Berlin 1848. S. 2 bringt lebensvolle Schlachtenbilder aus dem Kriege 1870/71, von Röchling, Klein u. a. Archenholtz' Geschichte des 7jährigen Krieges, neu

bearbeitet von Duvernoy, beschränkt sich in dem gebotenen Auszuge, S. 17, auf die wichtigsten militärischen Ereignisse; elf Menzelbilder schmücken das Büchlein. Die Schrecken des Krieges und damit indirekt die Segnungen des Friedens schildern die auch in kulturgeschichtlicher Hinsicht sehr aufschlußreichen Erlebnisse des Försters Fleck in Rußland 1812—14, S. 18. Den Schleswigholsteinischen Feldzugserinnerungen, 1848—51, eines anderen, durch das Kriegsleben etwas verbummelten Försters, Karl Heise, der als Kopenhagener höherer Forstschüler an der Deutschbewegung lebhaften Anteil nahm, wird man trotz des Mangels an persönlichem sittlichem Schwung den Eingang in die Schule nicht verwehren. Das mir noch nicht vorliegende S. 22, Karl der Große nach Einhard und dem Mönch von St. Gallen, dürfte als wertvolle Quelle für die Entwicklung des deutschen Kaiserreichs viele Freunde finden. — Verständnis für die wirtschaftliche Entwicklung muß die Schule mehr als bisher fördern; hierfür sei auf Grund eigener Erfahrung im Deutschunterricht der Untersekunda V. 1 empfohlen, Zeitberichte über die ersten deutschen Eisenbahnen. S. 21, ein Überblick über die Entwicklung der Firma Krupp 1812 bis 1912 von Jutzi, ist im kleinen ein Abbild der industriellen, zoll- und handelspolitischen Entwicklung Deutschlands in den letzten 100 Jahren. — Von den kulturgeschichtlichen Bändchen leiden V. 17, Aus dem Leben vornehmer Ägypter, und V. 19, Hofleben in Byzanz, an einer durch die überlieferten Quellen bedingten gewissen Gleichförmigkeit. V. 8, eine durch 139 Bilder mit begleitendem Text veranschaulichte Entwicklung der Deutschen Hausmöbel, wird sich in der Hand eines kunstgeschichtlich interessierten Lehrers, besonders auch im Zeichenunterricht, recht dankbar erweisen. Hübsche Handzeichnungen des Verfassers schmücken das im Deutschunterricht der Tertia willkommene, echt mittelalterliche Kulturbild, das Ritter Grünemberg in der Beschreibung seiner Pilgerfahrt ins Heilige Land 1486 (V. 18) vor uns entrollt. Ein packendes, von hohem sittlichem Ernst getragenes, allumfassendes Kulturbild der stürmischen Reformationszeit ist Thomas Platters für seinen Sohn geschriebene Selbstbiographie, die freilich wegen ihrer nichts verheimlichenden mittelalterlichen Naivität nur gereiften Schülern in die Hand gegeben werden dürfte (V. 21).

Die erdkundlichen und kolonialgeschichtlichen Bändchen sind, abgesehen von den oben erwähnten S. 6, 15, 19, durchweg gut und dürften sich übrigens auch wirksam erweisen im Kampfe gegen die Schundliteratur. In sehr geschickter Auswahl bringen S. 3, Im Hinterlande von Deutsch-Ostafrika vom Herzog zu Mecklenburg, S. 20, Bei den Indianern am Schingu von Professor von den Steinen, und S. 25, Eskimoleben von Amundsen, dem Schüler die gewaltigen kulturellen Fortschritte der Menschheit zum Bewußtsein. S. 8, Über den Transhimalaja von Sven Hedin, und S. 9, Festes Land am Südpol von Borchgrevink wirken anspornend durch die Unerschrockenheit der kühnen Forscher. V. 2, Brandenburg-Preußen auf der Westküste von Afrika, weckt schmerzliches Bedauern, daß die weitausschauende Kolonialpolitik des Großen Kurfürsten später nicht genügendes Verständnis fand. V. 5, Leutweins von feinem psychologischen Verständnis zeugender Bericht über die Kämpfe mit

Hendrik Witboi 1894 und Witbois Ende, und S. 13, Im Kampfe gegen die Hereros von Hauptmann Bayer, schildern lebendig unter Zuhilfenahme genauer Karten die Durchführung einer bestimmten, engbegrenzten und daher auch vom Schüler übersehbaren militärischen Aktion und zugleich die siegreiche Überwindung der Schwierigkeiten neudeutscher Kolonialpolitik. Von kolonisatorischer Friedensarbeit erzählt in S. 14 Hauptmann a. D. Wettstein, der mit deutschen Jungen den brasilianischen Urwald durchquerte, um einen Verbindungsweg zwischen den dortigen deutschen Siedelungsgebieten zu schaffen. S. 16, Im australischen Busch von Stefan v. Kotze ist eine stellenweise sarkastisch derbe, aber lebensvolle treffliche Einführung in die geographischen und wirtschaftlichen Verhältnisse Australiens. Von früheuropäischer Kolonisation handelt S. 4, Auf dem alten Seewege nach Indien, und S. 10, 11, 12, Cortez' drei Berichte über die Eroberung von Mexiko, die sich leider im wesentlichen auf die militärischen Unternehmungen beschränken. — Eignen sich alle diese Bändchen schon für die Mittelstufe, so wird zu Pomponius Melas Geographie des Erdkreises, Mittelmeerländer (V. 11), wohl nur ein geographisch durchgebildeter Deutschlehrer in der Oberstufe des Gymnasiums greifen. V. 13, Vulkanausbrüche in alter und neuer Zeit, setzt zwar keine Fachkenntnisse voraus, empfiehlt sich aber wegen der durch den Stoff bedingten gewissen Gleichförmigkeit auch mehr für Fachlehrer, die das Unterscheidende herauszugreifen wissen.

Die naturwissenschaftlichen Quellenschriften dürften durchweg der Besprechung im Fachunterricht vorbehalten bleiben: V. 12, Robert Mayer über die Erhaltung der Kraft; V. 14, Friedrich Hoffmann über das Kohlenoxydgas und Erdmanns Gegenschrift: 'Wie nicht Kohlenoxydgas, sondern der Teufel den Tod etlicher Menschen herbeigeführt'; V. 20, Otto von Guericke über die Luftpumpe und den Luftdruck.

Beide äußerst verdienstvolle Sammlungen, über die ausführliche Prospekte vorliegen, werden in rascher Folge fortgesetzt; da sie es ermöglichen, die vielfachen Reformbestrebungen auf dem Gebiet des höheren Schulwesens in die Tat umzusetzen, so dürften sie bald überall Eingang finden. Wenn wir den Verlegern je einen Rat erteilen dürfen, so ist es der, daß Schaffstein bei der Auswahl der Büchlein und Bilder nur wirklich Wertvolles berücksichtigen möge, und daß Voigtländer zum Verständnis notwendige Karten, z. B. bei der Belagerung Magdeburgs, reichlicher beilege; durchweg sollten diese Karten am Ende der Bücher derart eingeklebt werden, daß man sie herausklappen kann.

MASSREGELN UND MENSCHEN

Gedanken über den preußischen Extemporaleerlaß und seine amtliche Verteidigung

Von PAUL CAUER

῾Ο Περικλῆς αὑτὸν ὑπεμίμνησκεν, ἀναλαμβάνων τὴν χλαμύδα· ‘Πρόσεχε, Περίκλεις„ ἐλευθέρων ἄρχεις, ‘Ελλήνων ἄρχεις, πολιτῶν ᾽Αθηναίων.’
Plutarch, *Πολιτικὰ παραγγέλματα* 17.

Der preußische Ministerialerlaß vom 21. Oktober 1911 hat den Erfolg gehabt, daß ein lebhafter Gedankenaustausch über schultechnische Fragen auch in solchen Kreisen hervorgerufen wurde, die davon nicht unmittelbar berührt werden. Gar zu gern hätte man auch gewußt, wer denn eigentlich der Urheber sei, entweder um ihm zu danken oder um auf ihn zu schelten. Dabei gab es gelegentlich einen Streit zwischen Oberlehrern und Juristen: die einen meinten den weltfremden Verwaltungsbeamten, die andern den unpraktischen Philologen aus den neuen Vorschriften sprechen zu hören. Im ganzen überwog das ungünstige Urteil. Aber auch, wo dieses mit Erfolg bestritten wurde, blieb der peinliche Eindruck, daß die höchste amtliche Autorität in Bewegung gesetzt worden sei, um eine Materie zu regeln, die nicht spruchreif war, und die in einer so sehr alle Einzelheiten vorausbestimmenden Weise wohl überhaupt nicht von staatswegen geregelt werden kann.

Die Erörterungen sind dadurch in eine neue Bahn gelenkt worden, daß im Oktober 1912 Karl Reinhardt, Geheimer Oberregierungsrat und Vortragender Rat im Kultusministerium, eine Broschüre veröffentlichte, um die Bestimmungen des Erlasses zu erklären und zu rechtfertigen.[1] Indem er ritterlich für seinen Chef eintrat und der Kritik gegenüber die Verantwortung für das Geschehene übernahm, hat er dieser die erhöhte Pflicht auferlegt, ihrerseits nicht minder loyal zu verfahren und den Ursprung des Erlasses nicht weiter zum Gegenstand neugieriger Fragen oder Folgerungen zu machen. ‘Für die einzelnen Ausführungen [der vorliegenden Schrift] ‘trägt der Verfasser allein die Verantwortung; doch ‘darf er aussprechen, daß er sich eins weiß mit den Grundanschauungen, die in ‘der Unterrichtsverwaltung maßgebend sind’: so schreibt Reinhardt im kurzen Vorwort. Daran wollen wir uns halten, und wollen dankbar anerkennen, daß schon durch die Form dieser Kundgebung die Extemporalefrage aus amtlicher Gebundenheit wieder gelöst und aufs neue der sachlichen Diskussion unter

---

[1] Die schriftlichen Arbeiten in den preußischen höheren Lehranstalten. Berlin (Weidmannsche Buchhandlung) 1912. 109 S.

Fachmännern anheimgegeben ist.[1]) Immerhin bleibt der Erlaß als solcher bestehen. So wird es sich, wenn wir uns mit Reinhardts methodischen Ansichten auseinandersetzen wollen, nicht vermeiden lassen, des öfteren auf den Text, zu dessen Erläuterung er sie vorträgt, Bezug zu nehmen. Auch was der Herr Minister selbst bereits im Landtage darüber gesagt hat, darf um so weniger unbeachtet bleiben, als Reinhardt in seinen Anmerkungen sich mehrfach, unter wörtlicher Anführung, darauf beruft.

Das erste Kapitel handelt über 'die Entstehung des sogenannten Extemporales'. Die hier gegebenen Nachweisungen sind inzwischen ergänzt und damit berichtigt worden durch einen Aufsatz von Heinrich Schnell im Dezemberheft dieser Jahrbücher (1912 XXX 534 ff.), der gezeigt hat, daß die Einrichtung des Extemporaleschreibens doch viel älter ist als man annahm. Das Wesentliche liegt jedoch nicht in der Zeit, sondern in der Art des Betriebes; und diese hat Gesner, den Reinhardt für den Erfinder hielt, anschaulich beschrieben (1737). 'Man lässet im Anfang etliche Knaben zugleich um den Tisch, an welchem 'corrigiret wird, herumstehen, die ihre Schrift vor sich haben; und wann etwas 'zu erinnern vorkommt, fragt man sie um ihre Meinung, ob dieses oder jenes 'recht geschrieben? — — — Wenn drey oder vier Schriften also durchge'gangen und laut gebessert worden, siehet der Lehrer einige andre nur über'haupt an, um wahrzunehmen, wie seiner Erinnerung gefolget worden: da sichs 'dann zeigen wird, daß in einer Stunde ziemlich vieles ausgerichtet werden 'kann, und daß eine so angewendete Stunde den Kindern mehr Nutzen bringt, 'als wenn der Lehrer halbe Nächte über den mit nach Hause genommenen 'Büchern sich martert, welche doch wohl hernach von den Kindern nicht wieder 'angesehen werden. — — — Dieses ist noch zu gedenken, daß die Correctur 'des Lehrers nur mit Bleystifte zu geschehen, und dem Schüler aufgegeben 'werden muß, solche mit der Feder nachzuschreiben, damit man versichert werde, 'daß er es nicht bey des Lehrers Bemühung bewenden lasse, sondern selbst mit 'Hand anlege.' — Ein behagliches Bild; wie harmlos wurde damals diese Sache behandelt! Könnten wir doch zu solchem Stande der Unschuld zurückkehren! Oder ist irgend etwas dazwischengekommen, was uns den Weg abschneidet? Wie hat sich überhaupt in wenigen Generationen — denn jenes läßlichere Verfahren hat hier und da noch bis ins XIX. Jahrh. hinein gedauert — ein so völliger Umschwung vollziehen können? Was Reinhardt als Grund angibt (S. 9) — 'die Verhandlungen der Direktorenversammlungen, auch manche Anordnungen der Behörden' —, reicht zur Befriedigung des historischen Interesses nicht aus. Anordnungen der Behörden hatten doch, früher wie heute, immer einen allgemeineren Hintergrund in dem wirtschaftlichen und geistigen Leben der Nation, aus dem sie politisch und psychologisch zu verstehen sind.

Zu Gesners Zeiten gab es keine Reifeprüfung, kein Einjährigenzeugnis, keine sonstigen an die Erreichung einer bestimmten Klassenstufe geknüpften

---

[1]) Auch den Neuen Jahrbüchern ist ein Rezensionsexemplar zugegangen.

Berechtigungen. *Mollia securae peragebant otia gentes*: ganz so war es auch damals nicht; aber mehr Zeit hatten die Menschen. Längeres Verweilen eines Schülers in einer Klasse wurde nicht wie ein Schicksal empfunden; war es doch noch ein Menschenalter nach der ersten Einführung des Abiturientenexamens gar nichts Unerhörtes, daß tüchtige Primaner freiwillig ein Semester oder zwei zulegten, um desto reifer und gerüsteter die Universität zu beziehen.[1]) Das Opfer eines Jahres an dieser Stelle konnte durch bessere Erfolge in der späteren Laufbahn auch materiell sich lohnen; es bedeutete noch nicht, wie heute fast immer, fürs ganze Leben den Verlust eines Jahres in einer nach festen Terminen aufgebauten amtlichen 'Laufbahn'. Allmählich hat sich mit innerer Folgerichtigkeit, nachdem einmal der Anfang gemacht war, das starre System befestigt, in dem wir heute befangen sind. Ludwig Wiese, der 23 Jahre lang an der Spitze dieser Verwaltung gestanden und namentlich die Einfügung der 1866 neu erworbenen Gebiete in den preußischen Rahmen geleitet hat, faßte später eine rückblickende Betrachtung dahin zusammen, daß das Schulwesen in Preußen zwar der aufmerksamen und tätigen Fürsorge des Staates vielseitige äußerliche und innerliche Förderung verdankt, daß es sich aber 'durch Ver- 'flechtung mit besonderen Staatsinteressen, namentlich infolge des Berechtigungs- 'wesens, sowie durch die strenge gleichmäßige Gesetzlichkeit seiner Ordnungen, 'in einem Zustand von Gebundenheit befinde, der die Schulen teils hindert, teils 'ihnen erschwert, ihre wahren Ziele bei der Jugend zu erreichen.' So schrieb[2]) in der Muße des Alters und des Ruhestandes ein Mann, der selber nicht ganz wenig dazu beigetragen hatte, den unerwünschten Zustand, den er hier schildert, herbeizuführen — bei rechtschaffenstem Bemühen, das Gute, wie sein Auge es sah, zu gestalten. Es ist heute beinahe Mode geworden, über diesen letzten der großen Schulpolitiker, die wir in Preußen gehabt haben, im Tone bitteren Tadels zu sprechen; und in seiner und seines Vorgängers, Johannes Schulze, Wirksamkeit den verhängnisvollen Zug scharf zu erkennen ist in der Tat eine Bedingung, die erfüllt sein muß, wenn es für die Zukunft gelingen soll, die schlimmen Wirkungen, die sich daraus ergeben haben, zu verhüten. Eins aber darf den beiden auch der Gegner nachrühmen: es waren ganze Männer, von klarer Konsequenz des Denkens und Handelns. Was ihnen vor der Seele stand, war: peinliches Pflichtgefühl — bei Wiese auch eine sehr hohe Einschätzung der Pflichten gegen die Kirche —, strenge Erfüllung gleichmäßiger Forderungen, möglichst hoch gesteigerte Leistungen; und zur Verwirklichung ihres Ideals wählten sie ein durchaus adäquates Mittel: Organisation von oben her, straffe Zentralisierung mit Hilfe von generellen Verfügungen und Revisionen. Die heutige preußische Unterrichtsverwaltung rühmt man wegen des freien, großzügigen, unpedantischen Sinnes, der in ihr herrsche.[3]) Angenommen, dies treffe vollkommen zu —

[1]) Vgl. z. B. Schrader, Erfahrungen und Bekenntnisse. S. 21.

[2]) Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste. Ein Votum. 1884. S. 103.

[3]) Daß ich diesen Geist verkenne, wird mir vorgehalten von Wolf Wagner im Säemann (November 1912): 'Das preußische Kultusministerium auf der Anklagebank.' Darüber läßt sich nicht wohl streiten. In einem Punkte (dem die 75 % betreffenden) hat Wagner meine

kein schlimmerer Fehler könnte begangen werden, als wenn man sich zur Verbreitung und Durchführung nunmehr freierer Anschauungen doch wieder jener Mittel einer selbstgewissen Staatskunst bedienen wollte: Organisation von oben her, straffe Zentralisierung, Rundverfügungen und Revisionen. Und eben dieser Irrtum, dieser innere Widerspruch ist es, dem zu verfallen unsere Unterrichtsverwaltung nicht mehr bloß im Begriffe steht.

Kehren wir zum Extemporale zurück, von dem wir uns nur scheinbar entfernt haben. Ein wesentliches Moment in der streng gleichmäßigen Gesetzlichkeit der Ordnungen, von der Wiese sprach, war der Begriff der 'Zielleistung'. Um diese durchzusetzen, sollten die schriftlichen Klassenarbeiten mit sachlich strenger Zensierung als Mittel dienen. Daraus hat sich ein Zustand entwickelt, der vielfach als Druck empfunden wird: über diese Tatsache gibt es keinen Streit. 'Sieht man ein Übel, so wirkt man unmittelbar drauf, d. h. man kuriert unmittelbar aufs Symptom los': so sagt Goethe (Sprüche 939), und so ist wieder einmal verfahren worden. Daß die Ursache des Übels ganz wo anders liegt, daß an dem Drucke, der empfunden wird, zum großen und zum überwiegenden Teile nicht die gestellten Anforderungen schuld sind, sondern die Beschaffenheit derer, an die sie gestellt werden, daß durch den ungebändigten Zudrang immer dichterer Scharen unsere höheren Schulen zu einer Scheinblüte getrieben werden, deren innere Kraftlosigkeit für das wirtschaftliche und sittliche Gedeihen der Nation noch viel mehr eine Gefahr bedeutet als für die Schulen selber: an das alles ist in diesen Jahrbüchern wiederholt erinnert worden, zuletzt sehr nachdrücklich im Januar d. J. in dem Aufsatze von Emil Schwarz (in Mainz): 'Gehen die Leistungen der höheren Schulen zurück?' Es könnte sein, daß bei rücksichtsloser Prüfung der Tatsachen und der inneren Zusammenhänge sich die staatsmännische Pflicht ergäbe, die Forderungen nicht zu mildern, sondern schärfer anzuspannen.[1])

Worte ('Versetzungsbestimmungen', in diesen Jahrbüchern, August 1912, S. 365 ff.) einfach mißverstanden, und hat das inzwischen vielleicht selber bemerkt. Im übrigen kann ich mich der sympathischen Art, wie der Streit hier geführt wird, nur freuen. Eine Vermutung darf ich aussprechen: wenn der jugendliche Verfasser die Erfahrungen selber gemacht hätte, aus denen sich mein Urteil in langer und mannigfaltiger amtlicher Tätigkeit gebildet hat, so würde er mir vielleicht in weiterem Umfange noch zustimmen, als er in seinem Schlußwort ohnehin tut.

[1]) Neuerdings ist an bemerkenswerter Stelle die Ansicht vertreten worden, die Klage über ein Nachlassen in den an die Schüler gestellten Anforderungen richte sich in erster Linie gegen die Oberlehrer selbst (vgl. Deutsches Philologenblatt 1913 Nr. 3, S. 34). Nun, was im einzelnen verschuldet wird, müßte im einzelnen geprüft werden; im ganzen aber trifft solche Deutung nicht zu. Dafür genügt es das zu wiederholen, was ich in einem Vortrage ausgeführt habe, der auf einer Versammlung des westfälischen Philologenvereins in Minden im Juli 1909 über das Thema 'Schule und Leben' gehalten wurde und im Pädagogischen Archiv, dann auch als Broschüre (bei Quelle & Meyer in Leipzig) erschienen ist. Der Vortrag suchte einige der Aufgaben zu würdigen, die gerade in unsrer Zeit dem Erziehungswesen neu erwachsen sind, kam dabei auch auf den Vorwurf zu sprechen, die Schule nehme es mit ihrer Aufgabe, die Untüchtigen von der Universität zurückzuhalten, nicht ernst genug, und erwiderte (S. 14): 'Die Lehrer sind es wahrlich nicht, die den Stand

Nach meiner Ansicht ist es wirklich so. Aber davon soll jetzt nicht aufs neue die Rede sein. Auch wenn wir recht haben, bleibt doch die Möglichkeit, ja die Wahrscheinlichkeit bestehen, daß einen Anteil an der verbreiteten Unzufriedenheit auch die Art hat, wie gearbeitet wird, wie die an sich berechtigten Forderungen eingetrieben werden. Das überkommene Verfahren ist ein mit innerer Notwendigkeit entstandenes Glied in dem System unseres staatlichen Bildungswesens mit seinen stufenweise angeordneten Berechtigungen, seiner in wie außer der Schule streng geregelten Zeitfolge des Aufrückens. Undenkbar, daß es gelingen könnte die Wirkung des Gesamtmechanismus an einer einzelnen Stelle im Inneren auszuschalten; wird dies doch versucht, so kann nur schlimmste Verwirrung eintreten. Will man helfen, so gibt es zwei Wege. Entweder: Aufhebung des Gesamtmechanismus, d. h. Abschaffung der Reifeprüfung[1]), Fortfall aller 'Berechtigungen', aller eine Berechtigung aussprechenden Zeugnisse! — dafür die Stimme zu erheben dürfen wir wohl den radikalen Reformern überlassen, an denen ja kein Mangel ist. Oder: im Rahmen des Bestehenden möglichste Befreiung von starren Formen, die den Kraftbegabten einschnüren während sie den Schwachen stützen, vertieftes Verständnis für das Wesentliche der Erziehungsaufgaben, wodurch ein scheinbar Widersprechendes geleistet werden müßte, in der Schule das Talent zu fördern und die Unbegabtheit zum Entschluß des Verzichtes zu bringen. Solchem Ziele durch eine Rundverfügung nahezukommen, und wenn ein Engel vom Himmel herabstiege sie zu schreiben, wird nimmermehr gelingen. Es ist nur möglich durch stetige Selbsterziehung des Lehrers; und zu dieser allerdings kann verständiger Zuspruch eines erfahrenen Schulmannes, der zu ernster Besinnung auffordert und anleitet, den wirksamsten Anstoß geben. Ein solcher Mann hat in Reinhardts Broschüre nachträglich das Wort genommen.

Die meisten sachlichen Ausführungen darin liest man mit Vergnügen. Nichts

---

'der Leistungen herabzudrücken, die mühevolle Veranstaltung des Examens unwirksam zu 'machen wünschen. Aber der Eindruck dessen, was ringsum von der öffentlichen Meinung, 'nicht bloß in untergeordneten Kreisen, laut und dringend verkündigt wird, legt sich wie 'ein Alb auf die Tatkraft der einzelnen wie der Kollegien und hemmt der Strenge ziel'bewußtes Walten.' — Die öffentliche Stimmung wirkt auf die Lehrer nicht nur unmittelbar, sondern ebenso sehr und noch mehr durch das Medium der unter ihrem Druck entstandenen ministeriellen Verfügungen. Um das zu verstehen, braucht man nur die seit dem Jahre 1907 veröffentlichten, die sich auf Prüfung und Versetzung beziehen, zu vergleichen, wie ich sie in dem schon (in voriger Anmerkung) erwähnten Aufsatze dieser Jahrbücher zusammengestellt habe.

[1]) Diese Möglichkeit habe ich schon früher erwogen, freilich auch damals ablehnen müssen, in einem Beitrag zu dem Seiner Majestät dem Kaiser und König gewidmeten, von Lexis herausgegebenen Werke 'Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen' (1902), für das ich im Auftrage des Ministers v. Studt einen Aufsatz über 'Staatsfürsorge und Selbstverantwortung im Zutritte zur Universität' zu schreiben hatte; dort S. 59. Dieselbe Erwägung wurde noch einmal angestellt in einer Auseinandersetzung mit Paulsen, der den Gedanken einer Abschaffung des Abiturientenexamens entschiedener a limine abgewiesen hatte, als mir selbst möglich war: 'Zur Reform der Reifeprüfung. Offener Brief an Professor Friedrich Paulsen in Berlin' (Heidelberg 1908) S. 5—10.

von Trivialität, keine wohlklingenden hohlklingenden Gemeinplätze; überall das wirkliche Leben der Schule und des Unterrichtes. Auch wer den Verfasser nicht kennt, muß den Eindruck gewinnen, daß er seinerzeit ein geschickter Lehrer, ein glücklich wirkender Direktor gewesen ist. Manches auch von dem, was er nun, als einflußreiches Mitglied des Schulregimentes, zu tadeln, zu wünschen, vorzuschlagen hat, leuchtet ohne weiteres ein.

Reinhardt weiß aus eigner Beobachtung und erkennt es an, daß 'in nicht wenigen Gymnasien' die Aufgabe im rechten Geiste aufgefaßt und Erfreuliches geleistet wird (S. 55); er hat aber auch den richtigen Blick dafür, was Gedankenlosigkeit und Schlendrian verderben können. Anschaulich beschreibt er eine Lektürestunde mit Extemporieren und eine Grammatikstunde mit Übersetzen aus dem Übungsbuche (S. 61 f. 91), wie sie nicht sein sollen und leider 'nicht selten' sind ('meist' — das glaube ich doch nicht). Demgegenüber gibt er Ratschläge, wie zu bessern sei (S. 38). Vor allem: nicht zu früh unterbrechen, ausreden lassen! Und weiter: nicht zu viel korrigieren! 'Es kommt nicht so sehr 'darauf an, alle Fehler zu verbessern, als aus einzelnen Fehlern fruchtbare Ge-'sichtspunkte zur Förderung der ganzen Klasse zu gewinnen.' Der Gebrauch eines Übungsbuches hätte wohl etwas deutlicher, als (S. 62) geschehen ist, für einen Notbehelf erklärt werden können. Entschiedenen Dank verdient die Wärme, womit überhaupt für den Wert des Übersetzens aus dem Deutschen, wenn es geistvoll statt geistlos geleitet werde, eingetreten (S. 43. 52 f.), daneben aber auch den Übungen im freien, schriftlichen wie mündlichen Gebrauch des Lateinischen das Wort geredet wird (S. 45). Daß ein freier Vortrag in der Muttersprache etwas anderes sein soll als ein auswendig gelernter Aufsatz, ist eine nebenher sich einstellende, gewiß nicht überflüssige Mahnung (S. 39). Zur eigenen Vorbereitung des Lehrers, nicht von Stunde zu Stunde sondern vorher im Hinblick auf die ganze didaktische Aufgabe des Übersetzens in die fremde Sprache, empfiehlt der Verfasser die Übung des zusammenhängenden schriftlichen Retrovertierens[1]); vielleicht nur zufällig hat er nicht ausgesprochen, daß eben dies für gereiftere Schüler ein vortreffliches Mittel ist, sich auf eigene Hand vorwärts zu helfen, weil sie dabei ihre Fehler erkennen und sie verbessern können, ohne den Lehrer zur Seite zu haben.

Im übrigen ist die Verbesserung der Fehler ein Punkt, in welchem Reinhardt mir und hoffentlich manchem anderen zu wenig bietet und zu wenig fordert. Damit wenden wir uns denjenigen Stücken in seiner Auseinandersetzung zu, die sich unmittelbar auf den Extemporalestreit beziehen. Daß die Durch-

[1]) S. 49: 'Man übersetzt einen Text der fremden Sprache ins Deutsche, sogut man es irgend vermag, läßt das Geschriebene einige Tage ruhen und übersetzt diese deutsche Übersetzung zurück in die fremde Sprache, wieder so gut man es irgend vermag, ohne das Buch einzusehen. Dann vergleicht man die Rückübersetzung mit dem Original und verbessert sie genau danach: wenn auch vieles von der ersten Arbeit haften geblieben und richtig getroffen ist, so erstaunt man doch, wie oft man an dem Rechten vorbeigefahren ist, in Wortwahl und Wortstellung, in Satzbau und Rhythmus. Man dringt durch dieses Verfahren recht eigentlich in die Werkstätte des fremden Schriftstellers ein, man sieht ihm seine Kunstgriffe und die Art seines Schaffens ab.'

sicht der zahlreichen Übungsarbeiten keine allzu genaue sein kann, liegt in der Natur der Sache. Der Erlaß schrieb zwar vor: 'Die Schüler sind zur sorgfältigen Verbesserung der Fehler anzuhalten, die Hefte sind regelmäßig nachzusehen.' Inzwischen aber hat man wohl auch an leitender Stelle erkannt, daß dies eine unmögliche Belastung sein würde; so umschreibt Reinhardt jene Vorschrift und mildert sie: 'Der Lehrer nimmt die Hefte von Zeit zu Zeit an sich, um festzustellen, ob die Verbesserungen richtig durchgeführt sind' (S. 78). Was er weiter hinzufügt, um zu zeigen, wie denn dafür gesorgt werden solle, daß die Schüler wirklich ihre Fehler einsehen und 'sorgfältig verbessern', bleibt hinter den Ansprüchen der Wirklichkeit zurück; von diesem Betriebe, seinen Schwierigkeiten und Hilfsmitteln, besitzt der hochgestellte Beamte wohl nicht mehr die volle Anschauung. Auf das Technische will ich nicht näher eingehen, nur Grundsätzliches kurz darlegen.

Die Korrektur einer Schülerarbeit ist etwas wesentlich anderes als die eines Druckbogens; bei diesem kommt es darauf an, daß mit Ausstreichen, Umstellen und Neuschreiben ein Text zustande gebracht wird, an den der Setzer sich nachher halten kann; für den Lernenden ist die Herstellung des Richtigen lange nicht so wichtig wie die geistige Arbeit, die er tun muß um es als richtig zu erkennen. Mit Gesners freundlicher Weise, daß der Schüler das vom Lehrer mit Bleistift Geschriebene mit der Feder und mit Tinte nachzog, um zu zeigen wie er selbst mit Hand anlege, mochte es damals getan sein, wo die Verkehrssprache in der Schule selber die lateinische war, so daß zu der Aufgabe, sie allmählich immer sicherer zu beherrschen, unbewußte Gewöhnung das meiste beitrug. Heute ist der Unterricht notgedrungen ein viel mehr verstandesmäßiger; doch aus der Not hat sich, wie so oft, eine Tugend machen lassen. Die ganze das Denken stählende und schmeidigende Kraft der altsprachlichen Grammatik hat sich von dieser Seite her entwickelt. Nicht mit der Hand die Bleistiftschrift des Lehrers soll der Schüler zu Hause auffrischen, sondern mit seinem Nachdenken den Gedankengang der Berichtigung; derselbe Satz oder Satzteil, den er zuerst falsch gebildet hatte, soll ihm noch einmal durch den Kopf gehen und nun mit klarem Bewußtsein richtig gebildet werden. So angesehen, gewinnt die häusliche Korrektur des Schülers erhöhte Bedeutung. Dazu stimmt es, daß — wohl nicht erst seit dem General-Land-Schul-Reglement Friedrichs des Großen — allenthalben Gebrauch ist, die rechte Seite des Heftes für diesen Zweck frei zu lassen.[1]) Was einer dorthin schreibt, wird ihm selbst um so mehr nützen, je

[1]) Dieses Reglement, dessen Ausarbeitung der König kurz nach dem Hubertusburger Frieden angeordnet, das er dann am 12. August 1763 unterzeichnet hat, galt den Volksschulen. Die nachfolgende Bestimmung bezog sich also nur auf deutsche Arbeiten, hat aber, wie die ganze Verordnung, auch heute noch ein allgemeineres Interesse. — Aus § 19: 'In der dritten Vormittags-Stunde wird geschrieben und buchstabiret, ingleichen werden die Buchstaben gelernet. — Die grösseren Kinder schreiben in der ersten halben Stunde und in der andern halben Stunde wird ihnen ihre Arbeit *corrigiret.* Und damit kein Kind in der *Correctur* übergangen werde, so hält sich der Schulmeister ein Verzeichniß von den Schreibe-Kindern, welche nach der Ordnung ihre Schreib-Bücher aufweisen, und wo er den vorigen Tag aufgehört, da fängt er den folgenden Tag wieder an: damit auf solche Art

mehr er sich zwingen kann, diejenigen Worte auszuwählen oder hervorzuheben, die mit dem Fehler zusammenhingen und von der Berichtigung mit betroffen werden. Das beste wäre, die Gründe ausdrücklich angeben zu lassen. Am Gymnasium in Hamm, wo ich auf Obersekunda und Prima den lateinischen Unterricht von Carl Heraeus genossen habe, war das eingeführt. Nach solchem Vorbild habe ich es später in der eigenen Praxis jahrelang so gehalten; und brauche nicht zu verschweigen, daß die Durchsicht von Verbesserungen dieser Art in der Regel nicht viel weniger, manchmal mehr Zeit kostete als vorher die des Scriptums selber. Es galt immer wieder, und mit Zähigkeit, den doppelten Mißgriff zu bekämpfen, daß entweder nur von dem speziellen Beispiel gesprochen oder nur die grammatische Regel angeführt wurde, während es doch darauf ankam, beide zueinander in Beziehung zu setzen.

Also, bitte! Einen Runderlaß, durch den die 'Fehlerverbesserung mit Gründen' für alle höheren Schulen der preußischen Monarchie angeordnet wird? — Ach nein! Das wäre das sicherste Mittel, die Sache tot zu machen. In der Industrie mag man ein erprobtes Verfahren patentieren lassen und dann seine möglichste Verbreitung betreiben. Im Bereiche geistigen Lebens sollte jeder, je näher ihm ein Gedanke am Herzen liegt, um so zurückhaltender sein, dessen amtliche Approbation und allgemeine Durchführung zu wünschen. Wie nahe gerade in unserem Falle die Gefahr der Mechanisierung liegt, haben meine braven Schüler ihrer Zeit mich gelehrt. Aber dafür würde ich allerdings, wenn ich wieder Lehrer wäre, nach wie vor die Kraft des Widerstandes einsetzen, daß mir eine pädagogische Maxime nicht deshalb verboten werden dürfe, weil sie nicht geeignet wäre, zu einem für alle geltenden Gesetz erhoben zu werden.

'Der Termin für die schriftlichen Arbeiten darf nicht vorher angekündigt 'werden, damit eine besondere Vorbereitung dafür möglichst verhindert wird': so heißt es im Erlaß vom 21. Oktober 1911. Und Reinhardt teilt die Erwägungen mit, die zu diesem Verbote geführt haben, erinnert an die Mißstände, die sich aus übertriebener oder verkehrter Befolgung der von den Lehrern erteilten Anweisungen ergeben hätten, 'wie die Schüler vor einem 'Extemporaletag bis in die Nacht hinein unter dem Zwang besorgter und ehr'geiziger Eltern haben arbeiten müssen' (S. 34). — Daß aus Elternkreisen 'bewegliche Schilderungen' dieser Art öfter vernommen werden, wissen wir ja. Der Einfachheit wegen will ich wieder annehmen, daß alles vollkommen zutreffe, daß Mißbräuche, wo darüber geklagt worden ist, jedesmal wirklich stattgefunden haben —: einer Wendung zum Schlimmen ist jedes Ding fähig, das zum Guten zu wirken imstande ist. Gemißbraucht werden können auch Wein, Weib, Gesang; und wer möchte sie deshalb aus der Welt wegwünschen? Dies

---

ein jedes Kind wöchentlich etliche mal zur *Correctur* komme. Wobey noch dieses besonders zu bemerken, daß jederzeit die linke Seite des Papiers im Schreibe-Buch *corrigiret* werden muß: Hirgegen muß der Schüler auf der rechten Seite des Schreibe-Buches eben das *Pensum*, so zur Linken hingeschrieben war, wieder schreiben, dergestalt, daß er dasjenige, was der Schulmeister zur Linken *corrigiret* hatte, nunmehro, da er dasselbe abermal schreibet, auch nach der geschehenen *Correctur* verbessere.'

ist in Reinhardts methodischen Ausführungen der anfechtbarste Punkt. Ich komme über die Empfindung nicht weg, daß unter dem äußeren Druck vereinzelter, vielleicht auch gehäufter Beschwerden, die aus nervösen großstädtischen Familien herrührten, ein Entschluß gefaßt worden ist, durch den mit einem Schlage allen Schulen im Lande ein wertvolles Stück ihrer Arbeitsmöglichkeit abgeschnitten wird. Einen gedeihlichen Betrieb der in der Klasse geschriebenen Übungs- und Prüfungsarbeiten ohne regelmäßige, nach den Angaben des Lehrers eingerichtete und doch selbständige Vorbereitung kann ich mir überhaupt kaum vorstellen; und was soll man solchen Schülern antworten, die schwach sind und den ehrlichen Wunsch haben, ihr Können zu heben? Diese eigene Anschauung von den Dingen sollte mich nicht hindern, als Direktor einem Lehrer, der ohne die vorbereitende Mitarbeit der Schüler auszukommen glaubte, dies so lange zu gestatten, als dabei seine Klasse dasselbe leistet wie die anders geleiteten seiner Kollegen. Nur würde mir dabei seine Versicherung, daß 'keine Herabsetzung der Anforderungen beabsichtigt' sei, nicht genügen.[1])

Diesen Ausdruck gebraucht in seinem Schlußsatze der Ministerialerlaß, und läßt damit die wichtige Frage offen, was denn geschehen werde, wenn sich bei dem geänderten Verfahren tatsächlich herausstellen sollte, daß die bisherigen Anforderungen nicht mehr erfüllt werden können. Soll dann die Änderung rückgängig gemacht oder das Maß der Anforderungen hinterher doch noch vermindert werden? Aus dieser Ungewißheit erklärt sich zum guten Teile die Beunruhigung, die der Erlaß hervorgerufen hat, — während er doch dazu bestimmt war, der Tätigkeit in einem weit ausgedehnten Gebiete hinfort als einheitliche, sichere Grundlage zu dienen.

Oder liegt es an uns, daß wir ihn nicht verstanden haben? Sind wir mit Voraussetzungen herangetreten, die ihm nicht entsprachen? Meint er im Grunde immer noch etwas anderes, als wir auch jetzt, nach allen inzwischen gegebenen Erläuterungen, aus ihm zu vernehmen glauben?

Das ist das Schicksal des geschriebenen Wortes: *ὅταν ἅπαξ γραφῇ, κυλινδεῖται μὲν πανταχοῦ πᾶς λόγος ὁμοίως παρὰ τοῖς ἐπαΐουσιν, ὡς δ' αὔτως παρ' οἷς οὐδὲν προσήκει, καὶ οὐκ ἐπίσταται λέγειν οἷς δεῖ γε καὶ μή. πλημμελούμενος δὲ καὶ οὐκ ἐν δίκῃ λοιδορηθεὶς τοῦ πατρὸς ἀεὶ δεῖται βοηθοῦ· αὐτὸς γὰρ οὔτε*

---

[1]) Ein Berliner Schulmann, der vor kurzem in den 'Grenzboten' zu dieser Frage das Wort genommen hat, glaubt bereits konstatieren zu können, 'daß, seitdem die vorbereitende Konzentration wegfällt, die Arbeiten weit unüberlegter geraten'. Der inhaltreiche kleine Artikel, 'Ein Nachwort zum Extemporaleerlaß' (Grenzb. 6. November 1912), ist veranlaßt durch eine ebendort erschienene Verteidigung des entgegengesetzten Standpunktes. Zusammengenommen geben beide Äußerungen ein Bild davon, wie lebhaft unsre Zeit von pädagogischen Fragen bewegt wird, wenn doch eine angesehene Wochenschrift, die daran arbeitet, den weiten Kreisen der Nichtpolitiker die großen Zusammenhänge der wirtschaftlichen und politischen Probleme vor Augen zu führen, es für angezeigt hält, einen Streitpunkt, der dem Oberlehrerstande so viel zu schaffen macht, von verschiedenen Seiten beleuchten zu lassen. Die Schule kann sich solches verständnisvollen Interesses nur freuen.

ἀμύνασθαι οὔτε βοηθῆσαι δυνατὸς αὑτῷ. Sokrates im Phädros[1]) meint dies von Büchern, denen er so unfreund war, und vom Unterricht; es paßt aber nicht minder auf das Schreiben im amtlichen Verkehr. Auch da ist die Wirkung von Mensch zu Mensch eine tiefere und reinere als die, welche durch das Papier umhergetragen wird. So dürfen wir auch das hierher beziehen, was der Meister weiter über den lebendigen Gebrauch des Wortes sagt, über den *λόγος γνήσιος, ὃς μετ' ἐπιστήμης γράφεται ἐν τῇ τοῦ μανθάνοντος ψυχῇ, δυνατὸς μὲν ἀμῦναι ἑαυτῷ, ἐπιστήμων δὲ λέγειν τε καὶ σιγᾶν πρὸς οὓς δεῖ.*

Der Extemporaleerlaß denkt weder an das Naturell der Schüler, das in Husum ein anderes ist als in Berlin, in Köln als in Memel, noch an die Persönlichkeit der Lehrer, von denen vielleicht der eine durch dieselbe Vorschrift sich aufs peinlichste beengt fühlt, die der andere als willkommenen Anhalt empfindet. Auch auf den Altersunterschied und die verschiedene geistige Reife der Lernenden ist nirgends Rücksicht genommen. Ja, was der Herr Minister später zur Erläuterung und Rechtfertigung seiner Maßnahmen sagte, muß man dahin verstehen, daß geradezu die Absicht gewesen ist, das didaktische Verfahren zwischen oberen und unteren Klassen mehr als bisher auszugleichen.[2]) Auch Reinhardt läßt einen Einfluß der Altersstufen nur mit Bezug auf den Inhalt der Übungen gelten (S. 59), wo er sich allerdings unwiderstehlich aufdrängt, nicht für die äußere Veranstaltung, die Zahl der Arbeiten, den Wechsel zwischen häuslichen und Klassenarbeiten, die Art des Diktierens, nicht — darauf muß ich noch einmal zurückkommen — für die Frage der Vorbereitung, der Befestigung des Wissens und Könnens, das in einer Prüfungsarbeit dargetan werden soll. 'Diese wichtigen Übungen, die besonders der erfahrenen Leitung bedürfen, von der Schule in das Haus zu verlegen, war grundverkehrt': so wird uns bedeutet (S. 34). Wirklich? und in Sekunda ebenso verkehrt wie in Quinta? Etwas Gelerntes mit der Klasse mündlich so einzuüben, daß es geläufig gekonnt wird, ist bei den Kleineren eine natürliche Aufgabe und ein Vergnügen; auf der Stufe der Erwachsenen wird es zur Abrichtung. Wir wollen doch zu selbständiger Arbeit erziehen. Je besser ein Lehrer es versteht, seine Schüler dahin

---

[1]) Platon Phädros Kap. 60 (S. 275 E): 'Wenn es einmal aufgeschrieben ist, rollt das Wort weiter, ebenso zu denen die es verstehen, wie zu denen die es nichts angeht, und weiß nicht, zu wem es reden soll und zu wem nicht. Gegen ungereimte Vorwürfe aber und ungerechte Schmähung bedarf es des Vaters immer, der ihm helfe; denn selber sich zu wehren und sich zu helfen hat es keine Kraft.' — Ebenda, wenige Zeilen weiter: 'Wollen wir ein anderes Wort betrachten, von jenem (unechten) den echten Bruder, wie es zustande kommt und wie viel besser und kraftvoller es beschaffen ist? — Welches meinst du, und wie soll es zustande kommen? — Das mit Verständnis in die Seele des Lernenden geschrieben wird, das die Kraft hat, sich selber zu helfen, das weiß, zu wem es reden, gegen wen es schweigen soll.'

[2]) Verhandlungen des Herrenhauses, 21. Mai 1912 (S. 513): 'In den höheren Klassen ist überhaupt nichts Wesentliches geändert worden, dort ist eine Vermehrung oder Verminderung der Extemporalien durch diesen Erlaß nicht herbeigeführt worden. Anders liegt es allerdings in den unteren Klassen. Dort waren bisher vielfach die Extemporalien in einer Weise gehäuft, die sich in der Tat nicht rechtfertigen ließ.'

zu bringen, in je früherem Alter er diesen Trieb und diese Fähigkeit in ihnen auszubilden vermag, desto wärmere Anerkennung verdient er: — es wird ihm verboten.

Beim Extemporaleschreiben 'muß eine strenge Aufsicht geführt werden, 'damit keine Täuschung unterläuft. Aus diesem Grunde und auch um Zeit zu 'sparen, ist es am besten, die Übersetzungstexte den Schülern hektographiert 'in die Hand zu geben; sonst sind sie zu diktieren': so Reinhardt (S. 79). Auch der Erlaß bestimmt ausdrücklich, daß die Schüler, während sie schreiben, den zusammenhängenden Text, entweder diktiert oder hektographiert, in der Hand haben sollen. Hier wird, umgekehrt wie vorher, das den oberen Klassen Gemäße den unteren aufgedrängt. Bei syntaktischen Übungen kann ja der Sinn des einzelnen Satzes oft nur aus dem Zusammenhang verstanden werden; die kleinen Sätzchen, mit denen man auf der Unterstufe anfängt, bedürfen der rückblickenden und vorausblickenden Beziehung nicht. Ja, es kann kommen, daß der Anblick des ganzen Textes Verwirrung bringt statt Hilfe, daß er einen langsamen Arbeiter verführt, allzusehr zu zögern, während der Lehrer, der mit klarer Stimme, ruhig und sicher, Satz für Satz ausspräche, auch die Bedächtigen und Schwankenden mit vorwärts ziehen würde. Die Gefahr unerlaubter Verständigung unter den Schülern ist bei keiner von beiden Arten ausgeschlossen: sind in derselben Sekunde die Gedanken aller mit derselben Schwierigkeit beschäftigt, so braucht, wer Hilfe sucht, nicht erst zu fragen, unter Umständen genügt ein halber Blick, sei es aufs Heft oder ins Auge des Nachbarn, um die Entscheidung zu erhaschen; dagegen läßt sich auf der Tischplatte um so leichter etwas hin- und herschieben, je mehr Schriftstücke schon von rechtswegen darauf liegen. Hier muß ein jeder Lehrer nach Bedarf wechseln können, um etwaigen Regungen jugendlicher Kriegslist so oder so beizeiten zu begegnen. — In Zukunft soll er das nicht dürfen.

Und dieselbe Verfügung, die ihn auf der einen Seite unter so enge Vormundschaft stellt, gibt auf der anderen seiner Entscheidung einen sorglos erweiterten Spielraum. Durch die Beschränkung der schriftlichen Arbeiten wächst für die Zensur das Gewicht der mündlichen Leistungen; und das war auch beabsichtigt.[1]) Den Gedanken, der in der Presse mehrfach hervorgehoben war, daß auf diese Weise 'der objektive Maßstab für die Beurteilung der Leistungen 'verschwunden und der Schüler nunmehr der subjektiven Willkür des Lehrers 'preisgegeben sei', weist Reinhardt mit begreiflichem Unwillen zurück. Die Lehrer, die doch unter ihrem Amtseid handeln, 'haben die Pflicht, den ganzen 'Menschen zu beurteilen und in gemeinsamer ernster Beratung sein Schicksal 'festzustellen' (S. 19. 20). Ganz richtig. Aber, ob mancher Lehrer nicht selber wünschen wird die Erinnerungen des Jahres mit Hilfe bestimmter Daten aufzufrischen, den Gesamteindruck, der ihm geblieben ist, an der Hand eigener

---

[1]) 'Das Urteil der Lehrer geht in der Regel dahin, daß die mündlichen Leistungen der Schüler unverhältnismäßig besser seien als ihre schriftlichen Klassenarbeiten. Hierin zeigt sich klar, daß ein solcher Betrieb dieser Arbeiten an einem inneren Fehler leidet und grundsätzlich geändert werden muß.' So schließt der erste Absatz des Erlasses.

Aufzeichnungen zu prüfen? Bei 40, bei 50 Schülern kann sich nicht alles, was der einzelne gekonnt, wie er sichtbar teilgenommen hat, dem Gedächtnis einprägen. Nur bei größeren, zusammenhängenden Leistungen des mündlichen Unterrichts pflegt man sich etwas zu notieren; und es gehört heute fast zum guten Tone, den Gebrauch des Notizbuches überhaupt zu belächeln. Auch Reinhardt scheint geneigt, mit einzustimmen (S. 27). Beweglichkeit des Beobachtens, Treue des Festhaltens, Kraft des Zusammenfassens sind aber nicht bei allen Menschen gleich groß. So kann gerade ein gewissenhafter Lehrer in arge Bedrängnis kommen, wenn man ihm erschwert, das Material zu seiner Selbstkontrolle zu sammeln; dabei bringt es ihm nur schwachen Trost, wenn er aufgefordert wird sich geehrt zu fühlen, daß er vor eine 'größere nnd verantwortlichere Aufgabe' gestellt sei. Und wenn das wirklich die Absicht war, wozu dann jene peinlich ins einzelne gehenden Vorschriften für den Unterricht selber? Das ist eine Frage, die Reinhardt gar nicht berührt, also wohl nicht empfunden hat. Deshalb dürfen wir vermuten, daß auch der Ursprung des zutage getretenen Widerspruches im Unbewußten liegt, daß im Grunde weder gemeint war, die Lehrer zu heben, noch sie herabzusetzen, sondern daß beides nur daher so gekommen ist, weil man im Ministerium die Konsequenzen der geplanten und formulierten Maßregeln nicht bis zu Ende gedacht hatte. Matthäus 6, 3 ist ein schöner Spruch, und fürs Almosengeben eine goldene Regel; als Grundsatz der Verwaltung müßte er ebenso tödlich wirken wie beim Klavierspiel.

Jedenfalls als ein Zeugnis des Vertrauens zur Lehrerschaft darf der Extemporaleerlaß nicht angesprochen werden. Das konnte er von Anfang an nicht, und kann es erst recht nicht nach der offiziellen Erklärung, die ihm zuteil geworden ist. Reinhardt zitiert (S. 101), was Exzellenz D. v. Trott zu Solz am 22. April 1912 im Abgeordnetenhause gesagt hat: 'Ich gebe zu, daß keines- 'wegs überall Mißstände vorhanden waren, eine große Reihe von Schulen hat 'auch bisher das Extemporalewesen in verständiger Weise geübt; aber in weiten 'Kreisen waren Mißstände vorhanden, und da hat eben die Unterrichtsverwaltung 'eine weitergehende Erfahrung, als sie der einzelne haben kann, der aus der 'Kenntnis der einzelnen Schule, eines engeren Umkreises spricht, während die 'Unterrichtsverwaltung in der Lage ist, ihre Erfahrungen auf die ganze Monarchie 'zu stützen.' — Eine schmerzliche Eröffnung. Daß es auch unverständige Lehrer gibt, ist im voraus anzunehmen; das läßt sich in einem so großen Amtsbereiche nicht vermeiden. Nach der Begründung, die der Herr Minister seinem Vorgehen gegeben hat — für das es, wie er hinzufügte, 'die allerhöchste Zeit' war —, sind sie aber an den höheren Schulen Preußens in der Überzahl, so deutlich in der Überzahl, daß sie den Maßstab bestimmen müssen, nach dem die Gesamtheit behandelt wird. Zu glauben, daß es wirklich so sei, kann ich mich, trotz der relativen Beschränktheit meiner eigenen Erfahrungen, nicht entschließen. Doch ist das wieder ein Punkt, über den eine Diskussion keinen Erfolg verspricht. Dagegen ist es sehr der Mühe wert, die Frage zu erwägen, wie der Erlaß denn wohl auf die Untüchtigen wirken wird. Bisher war mehr von den Hemmungen die Rede, die er dem eifrigen, geschickten, lebendigen Lehrer be-

reitet; fassen wir jetzt auch die Früchte ins Auge, die er, soweit sich mutmaßen läßt, bei denen zeitigen wird, für die er recht eigentlich bestimmt ist, — wie viele oder wie wenige es nun sind —: bei den gleichgültigen, ungeschickten, pedantischen Lehrern.

'Ein jüngerer Amtsgenosse hat mir gefälligerweise gestattet, folgende Ge-'schichte mitzuteilen, die ihm selbst passiert ist. In einem griechischen Extem-'porale für Sekunda kam der Satz vor: «Bedenkt, welche Vorteile euch erwarten, 'wenn ihr heute tapfer kämpft.» Das Pensum des Semesters war die Kasuslehre, 'und in dieser war unter anderem durchgenommen, daß, während im Lateinischen '*exspectare* nur von Personen gesagt werden kann, das griechische *μένειν* ganz 'wie deutsch «erwarten» auch im Sinne von «bevorstehen» gebraucht wird. Nun 'schrieb ein Schüler: *ὅσα ἀγαθὰ ὑμῖν ἔσται*, vollkommen richtig; aber er hatte 'die ausdrücklich eingeübte Redeweise nicht gebraucht, vielleicht gar mit be-'wußter Scheu umgangen: deshalb wurde ihm ein Fehler angerechnet. Ein an-'derer hatte geschrieben: *ὅσα ἀγαθὰ ὑμᾶς μενεῖ*. Dieser hatte unklar gedacht, 'indem er den Begriff der Zukunft doppelt ausdrückte; aber er war bei der zum 'Pensum gehörigen Vokabel geblieben: deshalb wurde seine Übersetzung als 'richtig anerkannt. Der freundliche Spender des Beispiels sagte mir, er sei da-'mals von dem Rechte dieser Art des Korrigierens ganz überzeugt gewesen, 'aber freilich nicht lange geblieben. So geht es ja in aller menschlichen Arbeit: 'wir lernen am meisten durch die Fehler, die wir selbst machen. Das ist natür-'lich. Und sehr nützlich ist es, sich dieser Tatsache klar bewußt zu werden; 'denn die Gefahr, den Schülern in der beschriebenen Weise unrecht zu tun, 'droht immer von neuem.'

Das klingt wie ein Kommentar und eine Rechtfertigung zu einer Vorschrift des Extemporaleerlasses: 'Wenn der Schüler den vom Lehrer beabsichtigten 'Ausdruck nicht trifft, aber einen solchen der sich im Sinne der fremden Sprache 'rechtfertigen läßt, so ist ihm deshalb kein Fehler anzurechnen.' — Die angeführten Sätze sind aber einem vor 23 Jahren erschienenen Buche entnommen. — Um so besser! Der Erlaß will also nicht, wie man ihm doch vorwarf, neues Recht schaffen, sondern bloß das, was in verständiger Praxis von selbst sich gebildet hat, allgemein anerkennen und feststellen. Wie werden jene beiden Schulmänner, wenn sie nicht gestorben sind, heute sich freuen! Zu der persönlichen Genugtuung kommt das frohe Bewußtsein, daß die Gefahr, von der dort die Rede war, jetzt für immer beseitigt ist, daß künftigen Schülern in der beschriebenen Weise nicht mehr unrecht geschehen kann, künftige Lehrer nicht mehr genötigt sein werden — in diesem Punkte wenigstens —, durch selbstbegangene Fehler zu lernen. — Nun, dem nahen Freunde, der aus dem 'jüngeren Amtsgenossen' geworden ist, soll nicht vorgegriffen werden. Der Verfasser aber war derselbe, der damals, ein entschlossener Anhänger der Gymnasialbildung, mit Eifer für den Wegfall der äußeren Vorzugstellung des Gymnasiums eintrat.[1]) — Ist es

---

[1]) Unsere Erziehung durch Griechen und Römer (Berlin 1890), S. 69; die vorher mitgeteilte Stelle S. 21.

erlaubt, so Großes mit so Kleinem zu vergleichen? Das Gemeinsame tritt doch wohl klar hervor. Nicht nur die starken und mächtigen, sondern alle irgendwie lebendigen Gedanken verlieren ihre Wirksamkeit, wenn sie in eine starre, ein für allemal geltende Regel gefaßt werden. Und ein Lebendiges ist ja auch dies: die Äußerungen eines Schülers nicht eigensinnig bloß an dem zu messen, was er hätte treffen sollen, sondern zugleich von innen heraus zu betrachten, ob sie nicht etwas an sich Vernünftiges enthalten, oder wenigstens einen Keim, der zum Lichte drängt. Eine Gesinnung, die solches vermag, unter Lehrern zu verbreiten, wer möchte das nicht wünschen? Aber durch eine Verfügung? Vernunft wird Unsinn, Wohltat Plage: das gilt, wie vom Fortrücken durch die Zeit, so für die Übertragung von Ort zu Ort.[1]) Natürliches Können, eine in freier Gemeinschaft erwachsene Denk- und Handlungsweise läßt sich beobachten, beschreiben, als Gesetz aussprechen, weitergeben, äußerlich nachmachen: dann ist die Seele hinaus. Nur Mensch in Menschen kann sie wecken. —

Wie magst du deine Rednerei nur gleich so hitzig übertreiben? Reinhardt sagt doch ausdrücklich: 'Insofern hier auf methodische Fragen eingegangen wird, soll gezeigt werden, wie man es machen kann, nicht wie man es machen muß.' — Ja, ja, so steht es im Vorworte der Broschüre; der Ministerialerlaß aber lautet, hier wie durchweg, anders: 'ist ihm kein Fehler anzurechnen'. Was für Unzuträglichkeiten sich daraus entwickeln können, ist schon von anderen ausgemalt worden. Die Schüler brauchen gar nicht bösartig zu sein, nur ein klein wenig schlau, um in der Umgehung von Schwierigkeiten eine eigene Kunst auszubilden; der einzelne gar nicht widerspenstig, nur ein klein wenig rechthaberisch, um dem Lehrer die Hölle heiß zu machen; dieser selbst braucht noch kein schlimmer Pedant zu sein, nur ein wenig zu ängstlich gewissenhaft, um die Zügel aus der Hand zu verlieren und den Zweck der Übung, die stramme Gedankenzucht, vereitelt zu sehen — vielleicht nicht einmal mehr zu sehen. Er darf ja zufrieden sein, wenn er die geltenden Vorschriften möglichst befolgt hat; das Gefühl der Verantwortung für den Erfolg ist ihm, eben durch die Genauigkeit dieser Vorschriften, abgenommen. Wir sprechen doch jetzt nur von den unverständigen Lehrern, von denen, die durch ihr schematisches Treiben den Extemporaleerlaß notwendig gemacht haben! Glaubt man wirklich, daß Unverstand — eine angeborene Eigenschaft —, wenn man ihm den einen Weg der Betätigung von außen zubaut, nicht alsbald eine andere Stelle finden wird, um durchzubrechen und zu zeigen, daß er noch da ist?

Wenn denn doch einmal ins Detail gegangen werden sollte, so wäre wohl ein Hinweis darauf angebracht gewesen, wie verschieden derselbe Fehler zu

[1]) An sich ist ein guter Gedanke, der siegreich durchdringt, auch da wo keine behördliche Anordnung ihn kanonisiert, der dringenden Gefahr ausgesetzt, zu erstarren und nicht mehr befreiend zu wirken sondern unterdrückend. Die Geschichte von Religion, Wissenschaft, Staatskunst liefert traurige Beispiele. In einer Sammlung meiner Reden und Aufsätze, die unter dem Titel 'Aus Beruf und Leben' kürzlich erschienen ist, haben besonders der Vortrag über Wilhelm von Humboldt (15), die Gedanken über Religionsunterricht (27) und die Erklärung des Kellerschen Gedichtes 'Landwein' (10) Anlaß gegeben, diese Betrachtung etwas weiter auszuführen.

beurteilen ist, je nach der Art der Arbeit, in der er gemacht wird. Während der Übungen, in denen von Woche zu Woche der Unterricht fortschreitet, kann der Lehrer in der Tat verlangen, daß ein jeder diejenige Form des Ausdruckes anwendet, die durchgenommen ist und geläufig gemacht werden soll; eine Abweichung ist als Geständnis des Unvermögens anzusehen und dementsprechend in Rechnung zu stellen. Bei einer Probearbeit jedoch, die das gesamte in einem Semester oder einem Jahr erreichte Können zur Geltung bringen soll, muß größere Freiheit herrschen: was an sich richtig, ist hier auch berechtigt. — Aber ich vergesse, daß ja in Zukunft die 'Übungsarbeiten' überhaupt nicht mehr zensiert, nicht vom Lehrer korrigiert werden sollen; da ist also gerade die allerschärfste Unterscheidung jetzt erst angeordnet. 'Jede Prüfung soll zu 'einer Übung werden, einem neuen Fortschritt dienen, aber nicht jede Übung 'zur Prüfung. Es war ein Fehler des bisherigen Systems, diese Dinge zu ver-'mengen. Das ist nicht die Absicht der Lehrpläne gewesen, aber da sie zwischen 'Übungs- und Prüfungsarbeiten nicht schieden, waren alle Warnungen, den 'Klassenarbeiten einen übertriebenen Wert beizumessen, fruchtlos.' So schreibt Reinhardt (S. 32), und hat mit dem Eingangsgedanken sicherlich recht. Auch mir haben unter den vielen Prüfungen, denen ich beizuwohnen hatte, immer die am besten gefallen, in denen es noch etwas zu lernen gab, von denen auch die Geprüften selber die Erinnerung behalten konnten, daß es der Mühe wert gewesen sei, sich — wenn auch unter minder angenehmen äußeren Umständen — mit dieser Aufgabe, diesem Texte, dieser Frage zu beschäftigen. Aber auf der anderen Seite — sollte es wirklich möglich sein, eine einigermaßen herzhafte Übung so einzurichten, daß sie nicht zugleich eine Prüfung ist? Nach der gesamten Betätigung eines Schülers im Unterricht, nach der Art, wie ihn seine Lehrer 'mindestens ein Jahr lang in fortwährendem Verkehr kennen gelernt haben' (S. 20), soll doch zum Schlusse das Urteil gefällt werden; und die Lehrer werden um so Besseres von ihm kennen lernen, je mehr er bei jeder einzelnen Übung das Gefühl gehabt hat, daß etwas darauf ankomme, daß er sich zusammennehmen müsse. Oder sollen die 'Übungsarbeiten', weil sie nicht zensiert werden, auch für die Gesamtbeurteilung der Persönlichkeit des Schülers, seines Eifers, seiner Fähigkeit ausgeschaltet werden? — Wie kann einer nur so fragen? So ist es natürlich nicht gemeint! — Bitte recht sehr. Wir sprechen jetzt ausdrücklich von dem Erfolge, den die Verfügung bei den Unverständigen haben wird. Da kann der Einwand nicht Platz greifen: so verständig werde doch jeder sein, sie nicht so mißzuverstehen.

Danach scheint mir auch der gegen die Lehrpläne von 1901 angedeutete Tadel, daß sie zwischen Übungs- und Prüfungsarbeiten nicht geschieden hätten, wenig begründet. Viel bedenklicher ist, was jetzt eingeführt werden soll, die scharfe Trennung. Diese Maßregel ist von vornherein als eine mechanische gedacht; sie muß das Gewicht der wenigen verbleibenden Prüfungsarbeiten so erhöhen, daß erst recht eine peinliche Unruhe der Schüler sich einstellen wird. Und um diese zu verhüten, wird man in den Ansprüchen weiter heruntergehen, auch wenn das ursprünglich nicht beabsichtigt war.

In derselben Richtung wird diejenige Bestimmung des Erlasses wirken, die vor allen anderen, bewundert viel und viel gescholten, ein Gegenstand heftiger Angriffe gewesen ist: 'Bemerkt der Lehrer bei der Korrektur, daß ein erheb-'licher Teil, etwa ein Viertel, der Arbeiten der Klasse geringer als genügend 'ausgefallen ist, so hat er von der Zensierung dieser sämtlichen Arbeiten ab-'zusehen.' Woran man Anstoß nahm, war nicht so sehr das Zahlenverhältnis selber, das als ein durchschnittliches gelten kann, sondern die Fixierung dieses Verhältnisses zu einer Forderung, die erfüllt werden müsse. Es ist wieder dieselbe unheilvolle Heilkunst, die einen inneren Zustand dadurch zum gesunden zu machen hofft, daß sie die Symptome zurückdrängt, die darauf hindeuten daß er eben kein gesunder ist. Hätte man jenes Verhältnis wenigstens nur als wünschenswertes Ziel hingestellt! So ist in einem ähnlichen Falle kürzlich der russische Minister der Volksaufklärung verfahren, dessen Zirkular vom 3. Juni 1912 wir im vorigen Hefte mitteilen konnten.[1]) Dort heißt es gegen Ende: 'Es ist selbstverständlich, daß die Erreichung eines solchen Erfolges [wie im vorhergehenden bezeichnet] 'fürs erste nicht als obligatorische Forderung, son-'dern nur als Wunsch ausgesprochen ist.' Bei uns aber wird von vornherein und überall das gefordert, was mit rechtschaffenster Arbeit nur unter normalen Bedingungen, die doch nicht bloß auf seiten der Lehrer liegen, erreicht werden kann.

Die Folgen zu schildern, die sich mit einiger Wahrscheinlichkeit voraussehen lassen, tut wieder nicht not, weil das zur Genüge schon von anderen geschehen ist. Man hat sogar an die Möglichkeit gedacht, 'daß sich eine Anzahl 'von Schülern verabreden könnte, absichtlich schlecht zu schreiben, um dadurch 'die Probearbeiten zu vereiteln'. Reinhardt erwähnt diesen Einwand und entgegnet (S. 82): 'Sollte es bei einem Anfänger einmal geschehen, so ist das ein 'Disziplinarfall, und die nächstliegende Strafe für die Übeltäter würde sein, daß 'man ihnen diese Arbeiten gründlich anrechnet'. Vorausgesetzt, dürfen wir hinzufügen, daß sie überführt und geständig sind; um dahin zu gelangen, bedürfte es einer Untersuchung. Und so bliebe das Ergebnis, daß die Zahl der Gelegenheiten zu Disziplinarfällen vermehrt worden ist. Immerhin glauben auch wir nicht, daß von dieser Gelegenheit allzu häufiger Gebrauch gemacht werden wird. Anscheinend weniger schlimm, doch durch den Umfang, in dem sie eintreten wird, um so bedenklicher ist die dämpfende Wirkung auf den Eifer der Schüler, die nirgends, auch bei den tüchtigsten Lehrern nicht, ganz ausbleiben kann. Der Herr Minister erklärte zwar im Abgeordnetenhause am 22. April 1912: 'Ich möchte nur einmal den Lehrer sehen, der es nicht erreichen könnte, daß 'die Schüler an solche Arbeiten mit Ernst und mit der Absicht herantreten, sie 'gut zu machen.' Aber das ist einer von den Gründen, über die Lessing in der Polemik gegen Voltaire einmal sagt (Hamb. Dramat. 11), sie seien 'recht gut, 'einen Gegner zum Stillschweigen zu bringen, aber nicht so recht tauglich, ihn 'zu überzeugen'. Wodurch erreicht es ein Lehrer, daß die Schüler mit Ernst

---

[1]) In Übersetzung und mit kurzer Erläuterung von Gottfried Garten, oben S. 55 f.

und mit der Absicht, es gut zu machen, an ihre Aufgabe herantreten? Doch vor allem dadurch, daß er ihnen die Gewißheit mitzuteilen weiß, er lasse nicht mit sich handeln, sondern werde in aller Ruhe fest bleiben und einem Nachlassen ihrer Leistung nicht etwa mit einem Nachlassen seiner Forderung sich fügen. — Eben dies wird ihm jetzt anbefohlen.

Anbefohlen, ein für allemal; nicht anempfohlen oder gestattet für diejenigen Fälle, die ihm dazu angetan scheinen. Diese starre Verallgemeinerung ist, hier wie in dem ganzen Erlasse, das was wir am schmerzlichsten beklagen. Reinhardt meint (S. 35), es sei 'bisher, wenn nicht unmöglich, so doch schwierig und mit unerquicklichen Erörterungen verbunden' gewesen, so zu verfahren, daß eine mißlungene Arbeit, wenn der Lehrer die Schuld bei sich erkannte, nicht gerechnet wurde. 'Auch konnte es als Eingeständnis einer Schwäche aus- 'gelegt werden, als ob man etwas zu vertuschen und zu verbergen hätte. Es 'muß erwünscht erscheinen, daß eine solche Maßregel unter den Schutz eines 'allgemein gültigen Grundsatzes gestellt wurde.' Wozu ist denn der Direktor da? Nicht um seinen Kollegen ein Vertrauensmann und Berater zu sein? Er kennt den Lehrer und die Klasse, kann also den einzelnen Fall beurteilen; er ist ein lebendiger Mensch, er unterscheidet, wählet und richtet, eine gedruckte Verfügung kann das nicht. Sollten wirklich beide Männer zusammen, wenn der jüngere Lehrer solchen Anhalt sucht, oder der bewährte Schulmann für sich allein, nicht so viel Mut der Verantwortung haben, um den Entschluß, dessen es da bedarf, auf eigne Hand zu fassen?

Am Eingang der ruhmreichen Periode preußischer Geschichte, deren hundertjährige Erinnerung wir eben jetzt feiern, steht die Tat eines hohen Offiziers, der in offenem Ungehorsam gegen einen schwachen König seinen Kopf aufs Spiel setzte, um für die Rettung des Vaterlandes die Bahn zu öffnen. Es ist keine Blasphemie, wenn wir auch hier das Kleine aus dem Großen zu verstehen suchen. Die Schule kann und soll nicht lauter Helden erziehen; und vor der Aufgabe, die von der Geschichte dem General Yorck gestellt war, hätte mancher auch, der im Kampfe ein Held war, versagt. Aber das meinen wir allerdings, daß aus unserer Jugend Männer hervorgehen sollen, die einst, wie bedeutend oder wie bescheiden für einen jeden der Bereich des Wirkens geworden sein mag, im entscheidenden Augenblicke die Kraft des Entschlusses besitzen, nach selbständiger Prüfung und freiem Ermessen zu handeln, ohne nach dem 'Schutz eines allgemein gültigen Grundsatzes' Umschau zu halten. Und dazu Knaben und Jünglinge zu erziehen sollen Lehrer helfen, die in ihrem eignen Berufe so engbrüstig dastehen, daß sie nicht einmal den Mut haben, wo es darauf ankommt, offen zu erklären: 'Hier habe ich mich vergriffen; die Schüler sollen darunter nicht leiden'? — Gottlob! So sind unsre Lehrer nicht. Und daß man an der höchsten Stelle unsrer Verwaltung sie sich so dachte — oder gar sie so zu haben wünschte? —, das hat vielen gerade der Besten unter ihnen wehe getan. Es war nur möglich durch eine allzu geringe Schätzung des persönlichen Momentes, das doch in wenigen Berufen so gefordert wird und so gepflegt werden sollte wie in dem des Erziehers.

Daher denn die große Erregung, die allenthalben hervorbrach: auf der einen Seite des Unwillens über die Beschränkung in einer an sich wahrlich nicht reizvollen, doch um des Erfolges willen unerläßlichen Arbeit, auf der andern des Frohlockens über eine Erleichterung, die, wie uns wiederholt versichert wird, gar nicht beabsichtigt ist. Wie völlig die Regierung durch die Wirkung der von ihrem Standpunkte aus gutgemeinten Maßregeln überrascht war, zeigte sich am deutlichsten darin, daß in den auf den Erlaß folgenden Wochen die vortragenden Räte veranlaßt wurden, die einzelnen Provinzen aufzusuchen und in Besprechungen mit Schulräten und Direktoren den Sinn der Verfügung, die wie ein Blitz eingeschlagen hatte, zu erklären. Soweit Mitteilungen in die Presse gelangt sind, war dabei die Tendenz, darzutun, daß es nicht ganz so gemeint gewesen sei, wie es geklungen hatte. Trotzdem ist eine eigentliche Beruhigung nicht eingetreten; sie wird auch durch die jetzt nachgesandte Broschüre, so ansprechend vieles einzelne darin ist, schwerlich erreicht werden.

Gouverner c'est prévoir. Über dieses Thema hat es zwischen ihrem Verfasser und mir schon einmal eine Auseinandersetzung gegeben, die von meiner Seite in diesen Jahrbüchern stattfand. Reinhardt hatte eine Zeitlang geglaubt, daß der im Jahre 1889 zuerst in die Diskussion gebrachte Gedanke, die drei höheren Schulen einander äußerlich gleichzustellen und dadurch einer jeden, und so auch dem Gymnasium, die ruhige Vertiefung in wenige innerlich verwandte Gegenstände zu ermöglichen, geeignet sei, aus verfahrenen Verhältnissen zu einer fruchtbaren Entwicklung zu führen. Da dieser Vorschlag aber zunächst nicht durchdrang, so nahm auch er davon Abstand, trat auch seinerseits nicht weiter für eine Sache ein, die 'in den maßgebenden Kreisen keinen Anklang gefunden' hatte.[1]) Die Lösung des Problems der höheren Schule meinte er nun auf dem Wege des Reformgymnasiums mit lateinlosem Unterbau, das von einflußreicher Seite gewünscht wurde, zu finden. Um die Frage, was von diesem Plane zu hoffen, was zu fürchten sei, bewegte sich in den Jahren 1902—1905 unser Streit. Ich wies auf die unbeabsichtigten Folgen hin, die der neue Lehrplan für den äußeren wie den inneren Bestand des Gymnasiums haben könnte, die aber von Reinhardt und den Seinen gar nicht ins Auge gefaßt würden, und mahnte, man solle doch immer das, was geschehe und was man selbst tue, 'nicht bloß nach der unmittelbar empfundenen Bedeutung, sondern auch nach der Stellung würdigen, die es in der festverbundenen Kette der vorangegangenen und der immer weiter eilenden Ereignisse einnehme'. Reinhardt erwiderte[2]), das vermöge kein Mensch; wir müßten uns mit dem Worte Goethes trösten: 'Willst du wissen, was an dir ist, so versuche deine Pflicht zu tun. Was aber ist deine Pflicht? die Forderung des Tages'. Die Erinnerung an diesen herrlichen Spruch gab mir Anlaß, auf den Zusammenhang, in dem er bei Goethe erlebt

---

[1]) Diese Entwicklung seiner Ansichten ist von ihm selbst dargelegt in einer kleinen Schrift aus 1892: Die Frankfurter Lehrpläne, mit einer Einleitung.

[2]) Monatschrift für höhere Schulen I (1902) S. 490, in seiner Besprechung eines Vortrages von mir. Darauf folgte von meiner Seite: 'Duplik in Sachen des Reformgymnasiums', in diesen Jahrbüchern XII (1903) S. 18 ff., auch als Broschüre erschienen.

war, zurückzugreifen, weil er nur aus diesem recht verstanden werden könne, und dann so zu schließen: 'Undenkbar, daß es Goethes Meinung gewesen sei, vor 'dem fürsorglichen Hinausschauen über die Bedürfnisse des Tages zu warnen, in 'verantwortlicher Lage ein Handeln ohne Erwägung der Folgen zu empfehlen, daß 'er mit seinem Lobe der Tätigkeit des Tages einem ἐφημέρια φρονεῖν das Wort 'habe reden wollen.' — So denke ich heute noch. Keinem Sterblichen ist es verliehen, Zukünftiges vorauszusagen; und doch unterscheiden sich die Menschen darin, wie viel Trieb sie in sich fühlen, *νοῆσαι ἅμα πρόσσω καὶ ὀπίσσω*, wie weit sie die Fähigkeit ausgebildet haben, das Stück Leben, in dem sie stehen, als Ausschnitt eines zusammenhängenden geschichtlichen Prozesses zu betrachten. Für den Politiker vollends kommt, wo nicht alles, so doch unendlich viel darauf an, daß diese Kraft in ihm stark sei, daß er die Folgen zu berechnen wisse, das Kommende wenigstens ahne, und weder mit dunklem Blicke Möglichkeiten des Guten verkenne noch Schwierigkeiten und Ablenkungen, die eintreten können, außer acht lasse.

Die Welt ist einmal so eingerichtet: auch mit bester Absicht — ich sage nicht 'mit bestem Willen', denn ein bester Wille müßte immer zugleich ein fester und klarer Wille sein; aber mit schönster und fröhlichster Absicht kann man bitteres Unheil stiften, wenn für Menschen und Dinge, da wo man einzugreifen unternahm, die richtige Schätzung versagt hat. Rückschauender Betrachtung mag es gelingen, die gute Absicht gelten zu lassen; der angerichtete Schade bleibt stehen und wirkt weiter. Und doch ist die Erkenntnis eines Übels der erste Schritt zur Heilung. Für den Feldherrn, den Staatsmann gibt es keine schärfere Probe, als wenn es gilt einen begangenen Fehler wieder gut zu machen. Soweit in unserm Falle die Beeinträchtigung des Unterrichtsbetriebes ohne direkte Zurücknahme der erlassenen Verfügung gemildert werden konnte, ist es durch die Instruktionsreisen der vortragenden Räte, die Interpretation des Herrn Ministers, endlich durch die Reinhardtsche Broschüre geschehen.[1]) Weniger

[1]) Ebendahin gehört auch die Behandlung, die der Frage der schriftlichen Arbeiten im Bereiche des höheren Mädchenschulwesens zuteil geworden ist. Reinhardt meint zwar (S. 98), nachdem er den Wortlaut des Extemporaleerlasses mitgeteilt hat: 'Die Absicht des Runderlasses vom 16. Dezember 1912, U II 18395, ist, dem vorstehenden Erlaß auch für die Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten in vollem Umfang Geltung zu verschaffen' [die hervorgehobenen Worte von ihm gesperrt]. Aber das trifft nicht zu. Der angezogene Erlaß für die Mädchenschulen, zwei Monate nach dem ursprünglichen Extemporaleerlaß an die Provinzialschulkollegien ergangen und im 'Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen' 1912, Heft 2 S. 212, gedruckt, sieht gerade davon ab, die [inzwischen so vielfach angefochtenen] männlichen Bestimmungen — wenn wir der Kürze wegen einmal so sagen dürfen — auch auf die weibliche Jugend zu übertragen; er begnügt sich, vorauszusetzen und, soweit das nötig sein sollte, anzuordnen, daß man auch dort die Absichten des Oktobererlasses zur Geltung zu bringen verstehe. Wohlgemerkt: die Absichten, nicht die Mittel zu ihrer Erreichung; von denen ist gar nicht die Rede. Der spätere Erlaß lautet:

'Berlin, den 16. Dezember 1911. — Da mein Runderlaß vom 21. Oktober d. J., U II 2338, im Eingang nur auf die Lehrpläne von 1901 und nicht zugleich auf die Ausführungsbestimmungen vom 12. Dezember 1908 zu den Bestimmungen über die Neuordnung des

leicht wieder auszugleichen ist der Verlust an Vertrauen und Ansehen, den die Regierung, nur dem einen Triebe folgend — an Warnungen würde es nicht gefehlt haben —, sich selber bereitet hat. Und wie sehr täte uns eine innerlich starke, von dem Vertrauen aller, die es ernst meinen, getragene Leitung des Unterrichtswesens not! Denn Fragen, die Antwort heischen, tauchen aus unsrer gärenden Zeit von allen Seiten her auf.

Mens sana in corpore sano ist leicht ausgesprochen; es gilt immer aufs neue vorzusorgen, daß nicht eine Seite der andern Abbruch tue. Wie kann die Schule zugleich das immer schwerer lastende Erbe der Väter weiter geben und doch in dem neuen Geschlechte die frische Empfänglichkeit wahren, die Lust am Suchen wecken, deren es bedarf, um kommenden Aufgaben unbefangen entgegenzugehen? Was soll, um ein brennendes Problem zu berühren, im Religionsunterricht geschehen, um gegebene Formen mit lebendigem Inhalt zu füllen? Wie können Gedanken, die bei ihrem Eintritt in die Welt mit den Elementen einer kindlichen Weltanschauung innig verbunden waren, in die Denkweise einer älter gewordenen, teils wissensstolzen teils am Rätsel des Daseins verzweifelnden Menschheit so eingepflanzt werden, daß sie wieder ein fröhlich wirkendes, kein scheu gehütetes Stück des Lebensinhaltes ausmachen? Wie sind überhaupt in der Pflege der Jugend, im Geistigen wie im Sittlichen, straffe Zucht und freie Entwicklung zu vereinen? Ist es, angesichts der Unmenge dessen was es zu wissen und zu lernen gibt, noch möglich, oder wieder möglich, einen Lehrplan so zu gestalten, daß er kein bloßes System von Fächern ist, sondern

höheren Mädchenschulwesens verweist, ist er unmittelbar zwar nur auf die höheren Lehranstalten für die männliche Jugend zu beziehen. Es kann aber angenommen werden, daß die erwähnten Ausführungsbestimmungen genügen, um den Absichten meines Erlasses vom 21. Oktober d. J. auch in den höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend gerecht zu werden. Soweit dies noch nicht der Fall sein sollte, erwarte ich von den mit der Beaufsichtigung der höheren Mädchenschulen und weiterführenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend betrauten Provinzialschulräten, daß sie bei geeigneter Gelegenheit, namentlich bei den Anstaltsbesichtigungen, die erforderlichen Anweisungen geben werden, um den Absichten meines Erlasses vom 21. Oktober d. J. auch in den höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend Geltung zu verschaffen.

An das Königl. Provinzialschulkollegium zu N.

Abschrift zur Kenntnis und Nachachtung an die übrigen Königl. Provinzialschulkollegien.

gez. von Trott zu Solz.'

Daß Reinhardt mit klarem Bewußtsein etwas Falsches geschrieben haben sollte, ist ausgeschlossen. So kann der offenbare Widerspruch nur daraus erklärt werden, daß ihm die Verschiedenheit, die hier besteht, nicht wichtig genug erschienen ist, um erwähnt zu werden. Und doch ist sie von größter, grundlegender Bedeutung. Ein Ziel hinstellen und einen Weg zu seiner Erreichung vorschreiben, sind verschiedene Dinge; und dieselbe Handlungsweise ist eine ganz andere, wenn sie freiwillig oder wenn sie gezwungen geleistet wird. Dies gilt überall; und nirgends mehr als da, wo die Absicht, die erreicht werden soll, eben die ist, zu einer freieren Auffassung und Ausübung der Berufstätigkeit hinzuführen. Daß das mit Hilfe von Zwangsvorschriften unmöglich ist: diese verkannte Wahrheit ist ja der eigentliche Angelpunkt des ganzen Streites.

In diesem Falle ist also, innerhalb desselben Ministeriums, die oberste Leitung der höheren Knabenschulen durch die der höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend

ein organisches Gebilde, dem organischen Wachstum des jugendlichen Geistes entsprechend? Wie sollen die höheren Schulen und die Elementarschule in ihrer volkswirtschaftlich notwendigen Besonderheit erhalten und doch die Möglichkeit vermehrt werden, daß die führenden Berufskreise sich immer wieder aus aufsteigenden Schichten des Volkes ergänzen? Die hoffentlich doch nicht ausbleibende Zunahme der Bevölkerung macht einen Massenunterricht unvermeidlich, und doch verlangt jeder einzelne sein Recht: Wie kann es ihm werden? Welche Einrichtungen sollen helfen, vor allem das Hervortreten und die Ausbildung der Hochbegabten, künftiger Führer, zu fördern? Gibt es zur Erfüllung der Ansprüche, welche die beruflich gegliederte Gesellschaft an den Nachwuchs stellt, kein besseres Mittel als unsere unselige Stufenleiter von Berechtigungen? Wie kann, innerhalb der Gleichmäßigkeit des staatlich geordneten Bildungswesens, die einzelne Schule ihre Eigenart behaupten, eine Persönlichkeit — in übertragenem Sinne des Wortes — bleiben oder aufs neue werden? Welche Anstalten endlich sind zu treffen, um für so ungeheure Aufgaben die berufenen Männer auszurüsten? die Forderungen der Wissenschaft und der Praxis, die auseinanderzustreben scheinen, in Einklang zu setzen? Soll es doch gelingen, den Forschertrieb des Gelehrten und die künstlerische Freude des Menschenbildners so zu verbinden, daß sie sich nicht bloß vertragen, sondern eins aus dem anderen Kraft gewinne! — Die Probleme sind damit nicht erschöpft; man mag sie ergänzen, treffender formulieren, tiefer fassen: ihre Fülle umdrängt uns. Und wo wir uns umsehen und umhören, da wird mit Eifer, mit Leiden-

---

insofern desavouiert worden, als ein dort begangener Fehler hier stillschweigend vermieden wurde. Dieses Stillschweigen zu stören würden auch wir uns gescheut haben, wenn nicht Reinhardts ausdrückliche Versicherung, daß vollkommener Einklang bestehe, den Widerspruch herausgefordert und eine Feststellung des wirklichen Sachverhaltes notwendig gemacht hätte. Und nun sind wir in der Lage, ein zweites Beispiel hinzuzufügen. Unter den 'Versetzungsbestimmungen' (vgl. Anm. 3 zu S. 88 und 1 zu S. 89) war die bedenklichste die auch philologisch anfechtbare Interpretation des Wortes 'widrigenfalls' vom November 1907; und diese ist, mitsamt der älteren Vorschrift der sie zur Erläuterung dienen sollte, in den unterm 18. August 1908 erlassenen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen weggelassen. Dort enthält Abschnitt F die 'Bestimmungen über die Versetzung der Schülerinnen der Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten', meist wörtlich den entsprechenden für die höheren Knabenschulen vom Jahre 1901 nachgebildet; aber Nr. 5 lautet nun ganz kurz: 'Unzulässig ist die Versetzung unter der Bedingung einer Nachprüfung oder die Versetzung in einzelnen Fächern'. Die alte Einrichtung der Note, des Vermerkes auf dem Zeugnis ('daß sie sich ernstlich zu bemühen haben, die Lücken in . . . . im Laufe des nächsten Jahres zu beseitigen, widrigenfalls ihre Versetzung in die nächsthöhere Klasse nicht erfolgen könne') gibt es für die Mädchen nicht mehr. Darüber können wir uns nur freuen. Auf der Seite des weiblichen Bildungswesens war eben an leitender Stelle bald erkannt worden, daß eine Note dieser Art alle Wirksamkeit verliert, wenn man dem 'widrigenfalls' jene Deutung gibt, wonach es für die spätere Versetzung gar nicht erforderlich ist daß der Schüler die Lücken wirklich ausgefüllt habe, es vielmehr genügt, wenn er sich 'ernstlich Mühe gegeben' hat dies zu tun. (In einer Anmerkung zu seiner Ausgabe der 'Lehrpläne für die Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten' [Halle a. d. S. 1912] S. 124 hat Direktor Dr. Güldner auf diese Verbesserung hingewiesen, die bis jetzt nur den Mädchenschulen zugute gekommen ist.)

schaft gearbeitet, sie zu bewältigen. Dazu mitzuwirken wäre die oberste Unterrichtsverwaltung des größten deutschen Staates doch wohl berufen. Sie aber gibt uns detaillierte Vorschriften über Übungsarbeiten und Prüfungsarbeiten, über die Art, wie sie zu korrigieren, wie die Fehler zu berechnen seien, und sucht dann erschrocken den Sturm im Glase Wasser zu beschwichtigen, den sie erregt hat.

Freilich, wenn versucht worden wäre in eins der hier bezeichneten Gebiete reformierend — und das heißt: umgestaltend — mit Verfügungen einzugreifen, so würde es noch mehr Widerstand, noch heftigeren Kampf gegeben haben: das ist wohl möglich. Doch solcher Kampf würde dann um der Menschheit große Gegenstände geführt werden, nicht um 'genügend' und 'mangelhaft'. Vor allem aber: gibt es denn keine andere, keine bessere Art des Wirkens als durch Rundverfügung? als mit Schreibrohr und Tinte die Saat auszustreuen, die man aufgehen und wachsen sehen möchte? *ἐν ὕδατι γράψαι μέλανι σπείροντα διὰ καλάμου μετὰ λόγων ἀδυνάτων μὲν αὑτοῖς λόγῳ βοηθεῖν, ἀδυνάτων δὲ ἱκανῶς τἀληθῆ διδάξαι*! Den besseren Weg zeigt uns, der so spottet, selber: *ὅταν τις τῇ διαλεκτικῇ τέχνῃ χρώμενος, λαβὼν ψυχὴν προσήκουσαν, φυτεύῃ τε καὶ σπείρῃ μετ' ἐπιστήμης λόγους, οἳ ἑαυτοῖς τῷ τε φυτεύσαντι βοηθεῖν ἱκανοὶ καὶ οὐχὶ ἄκαρποι ἀλλὰ ἔχοντες σπέρμα, ὅθεν ἄλλοι ἐν ἄλλοις ἤθεσι φυόμενοι τοῦτ' ἀεὶ ἀθάνατον παρέχειν ἱκανοί.*[1]) Platon spricht vom Verkehr zwischen Lehrer und Schüler. Ist es zu kühn, das daneben zu stellen, was in einer 'Pflanzschule' der Erziehungskunst der Meister dem Jünger bietet? und weiter die Wirkung so anzusehen, die ein Direktor, der es durch Beruf ist und nicht nur nach Vokation, auf die Mitglieder seines Kollegiums ausübt? Wäre die Schrift, von der wir hier auszugehen hatten, nicht erschienen oder statt des Erlasses erschienen, dessen kategorische Bestimmungen sie nun zu verteidigen bestimmt ist, wir hätten immer noch gehofft, daß ein Gedanke wie dieser — etwas von der sokratischen Kunst, Menschen zu behandeln, solle auch die Tätigkeit eines Leitenden im Schulamte durchdringen — eigentlich bei niemandem eher Verständnis und grundsätzliche Zustimmung müßte finden können als bei dem früheren Direktor des Frankfurter Goethe-Gymnasiums, dem würdigen Nachfolger einst von Johannes Classen, von Tycho Mommsen. — —

Im Sommer 1890, als die Erwartung schon auf eine kommende Schulreform gerichtet war, wenige Monate vor der Konferenz, die dann (im De-

[1]) Phädros Kap. 61 (S. 276 C): '[Wer die Kenntnis des Rechten, Schönen und Guten besitzt], wird sich nicht ernsthafte Mühe geben ins Wasser zu schreiben, indem er mit schwarzer Farbe durch das Schreibrohr die Saat ausstreut, mit Hilfe von Worten die unvermögend sind zu ihrer eigenen Verteidigung etwas zu sagen, unvermögend auch, die Wahrheit genugsam zu lehren.' — Und kurz darauf (S. 276/277): 'Viel schöner, denke ich, ist die ernsthafte Bemühung, wenn jemand in mündlichem Gedankenaustausch, wo er eine Seele findet die darauf Anspruch machen darf, mit Verständnis Worte einpflanzt und aussät, die sich selbst und dem, der sie gepflanzt hat, zu helfen geschickt sind, auch nicht unfruchtbar sondern voll Samen, aus dem sie verschieden in verschiedenen Naturen aufgehen, doch diesen Samen für immer unvergänglich zu machen vermögen.'

zember) durch Seine Majestät den Kaiser persönlich eröffnet wurde, erschien eine Broschüre von mir, die über das Thema 'Staat und Erziehung' schulpolitische Bedenken vortrug. Im letzten Kapitel waren bestimmte Vorschläge in zehn Punkten zusammengefaßt. Manches hat sich seitdem verändert, auch in meinen Ansichten über diese oder jene pädagogische Frage; aber die Gesinnung, die damals den Protest hervortrieb, ist dieselbe geblieben. Von ihr vermag ich noch heute nicht besser ein Bekenntnis abzulegen als durch Wiederholung[1]) des Schlußwortes, das damals an die 'praktischen Forderungen' anknüpfte:

'Man wird sich vielleicht, nach allem Vorhergegangenen, wundern, daß hier keine stärkeren Maßregeln vorgeschlagen sind; außer der ersten[2]) enthält keine einen radikalen Eingriff in irgendeine der bestehenden Einrichtungen. Das soll auch nicht sein: vor solchen Eingriffen, vor neuen Organisationsversuchen müssen wir uns gerade hüten; denn wir haben gesehen, daß jeder gewaltsame Versuch der Befreiung nur zu einer neuen Fesselung geführt hat. Aber der Sinn, der allen Vorschlägen zugrunde liegt, enthält einen radikalen Bruch mit den bisher befolgten Prinzipien. Das Entscheidende liegt nicht in den Fragen, über welche Anhänger des Gymnasiums und der Realschule gegeneinander streiten, sondern in dem Satze, der von beiden Seiten stillschweigend anerkannt wird: daß geistiges Leben zu fördern und zu leiten Sache des Staates sei. Durch ein System von Vorschriften und Aufsichtsmaßregeln kann man die ärgsten Ausschreitungen der Gewissenlosigkeit hindern, mehr nicht. Ungeschickte und schlaffe Menschen durch Verordnungen zu tüchtigen Arbeitern zu machen, ist nicht möglich; dagegen ist es sehr wohl möglich, durch dieselben Verordnungen der doch nicht ganz kleinen Zahl von Männern, die mit Liebe zur Sache und rüstiger Kraft in ihren Beruf eingetreten sind, die Freudigkeit des Schaffens zu zerstören. Das Gelingen eines jeden großen Werkes, und vollends eines so persönlichen wie das der Erziehung ist, hängt nicht so sehr von Einrichtungen und Reglements ab als von den lebendigen Menschen, durch die beide ausgeführt werden sollen. Diese richtig herauszufinden, sie in freie, frische Tätigkeit zu setzen, darauf kommt alles an.'

---

[1]) Schon einmal ist das geschehen: 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform. Gesammelte Aufsätze' (1906) Nr. 3, wo auch die praktischen Forderungen von 1890 mit abgedruckt sind.

[2]) Diese Forderung lautete: 'Die drei Arten höherer Schulen, die es jetzt gibt, Gymnasium Realgymnasium Oberrealschule, werden in ihren Berechtigungen einander gleichgestellt.' — Das galt damals noch als der paradoxe Einfall eines Sonderlings.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

DIE ÜBUNGEN DES JUNGDEUTSCHLAND-BUNDES IM DIENSTE DES UNTERRICHTS UND DER ERZIEHUNG

Die von berufener Seite gegebene Anregung, die Übungen des Jungdeutschland-Bundes[1]) nicht ausschließlich nach rein militärischen Gesichtspunkten, sondern — soweit solches in ungezwungener Weise möglich ist — auch unter geeigneter, dem Bildungsstandpunkte der Teilnehmer entsprechender Berücksichtigung des Schulunterrichts anzulegen, hat in maßgebenden Kreisen der Leiter jener Übungen erfreulicherweise eine verständnisvolle Aufnahme gefunden. Es ist anerkannt worden, daß der Jungdeutschland-Bund seiner hohen nationalen Aufgabe erst dann vollkommen gerecht werden kann, wenn er neben der körperlichen Inanspruchnahme seiner Zöglinge zugleich auf die Anregung ihrer Verstandestätigkeit, auf die Erweiterung und Vertiefung ihrer Kenntnisse und nicht zum wenigsten auch auf eine erzieherische Einwirkung bedacht ist. Die grundsätzliche Anerkennung dieser Forderung läßt daher die Hoffnung berechtigt erscheinen, daß auch die vom Generalfeldmarschall Freiherrn v. d. Goltz an die Leiter und Führer gerichtete Mahnung, bei der Anlage ihrer Übungen vor allem den Anschein einer frühzeitigen Militarisierung unserer Jugend zu vermeiden, allerorten beherzigt und damit dem zwar unberechtigten, aber immer noch wiederholten Vorwurf der Boden entzogen werden wird, als ob eine solche 'Militarisierung' das Ziel des Jungdeutschland-Bundes sei. Worauf es vielmehr bei den sogenannten Kriegsspielen — die Jugend hängt nun einmal an diesem Namen — in erster Linie ankommt, ist 'die Übung der Kräfte der Knaben im Laufen, Marschieren, die Schärfung ihres Auges für schwer erkennbare Ziele, die Anregung ihrer Aufmerksamkeit beim Umherspähen und Beobachten, die Stählung ihres Entschlusses, wenn es gilt, sich schnell zu helfen, die Abhärtung sowie die Übung von Körper und Charakter, Belebung des Temperaments, Förderung im mündlichen Bericht über Gesehenes oder Erlebtes'. Die der Veranstaltung solcher Übungen aber zugrunde zu legenden Annahmen 'brauchen durchaus nicht den Regeln der modernen Kriegskunst zu entsprechen oder überhaupt den modernen Verhältnissen des Krieges entlehnt zu werden, vielmehr können sie von der allereinfachsten Art und natürlich auch älteren Zeiten entnommen sein'. Und damit eröffnet sich eine geradezu unerschöpfliche Quelle des anregendsten Materials, das, von den jungen 'Pfadfindern' bei Gelegenheit ihrer körperlichen Übungen in praktischer Anwendung verarbeitet, die Aufgaben der Schule in wirksamster Weise zu unterstützen und zu fördern vermag. Wir halten wenigstens dafür, daß kein 'Meister' des Unterrichts — gleichviel in welcher Schule — sich den durch die Übungen des Jungdeutschland-Bundes in ungezwungenster Weise gegebenen, zahllosen Anregungen entziehen wird, die verschiedenen Unterrichtsfächer frei vom Staub der Schule, in Gottes freier Natur nach Möglichkeit geistvoll zu beleben. —

Daß bei solchen Gelegenheiten zunächst die Pflege des Gesanges eine vorzügliche Unterstützung, die Übungen des Turnplatzes in ausgedehntem Maße eine nicht zu unterschätzende Verwertung im Gelände finden können, ist wohl unbestritten. Auch die Technik des Schreibens, die Ortho-

[1]) [Zur Orientierung über die Bestrebungen, von denen hier ausgegangen wird, empfehlen wir die Broschüre des Generalfeldmarschalls Freiherrn von der Goltz: Jungdeutschland. Ein Beitrag zur Frage der Jugendpflege; zuerst 1911 erschienen.]

graphie sowie vor allem die Angemessenheit des Ausdrucks kann durch die Abfassung kurzer Meldungen, die in den sogenannten Kriegs- und Geländespielen, auch bei etwaigen Winkerübungen erfolgen und zu Hause oder in dem Schreibunterricht der Schule sorgfältig niedergeschrieben werden, eine schätzenswerte Förderung erfahren, ohne eine unzeitgemäße Militarisierung unserer Jugend befürchten zu lassen, ganz abgesehen davon, daß die Fähigkeit, über Gesehenes und Erlebtes kurz und klar, mündlich und schriftlich zu berichten, doch keineswegs nur für den Soldaten nützlich, vielmehr ein allgemeines Erfordernis für jeden Menschen ist. Mit derartigen Übungen kann daher nicht frühzeitig genug begonnen und muß jede sich darbietende Gelegenheit dazu benutzt werden, um einer Unbeholfenheit des Ausdrucks entgegenzuwirken, durch die mündliche und schriftliche Meldungen, Mitteilungen und Berichte nicht selten in auffallender Weise entstellt sind. Welche Anregung, Belebung und Vertiefung der deutsche Unterricht überhaupt durch die Übungen des Jungdeutschland-Bundes erfahren kann, ist kundigen Lehrern kein Geheimnis, die in jenen Übungen eine abwechslungsreiche Fülle von kleineren und größeren Aufsatzaufgaben für die verschiedensten Klassen-, Alters- und Bildungsstufen finden werden. Und wenn der Kanon der zu lernenden Gedichte Landschaftsbilder, Naturschilderungen, geschichtliche Erinnerungen oder Beziehungen irgendwelcher Art von lokalem Interesse darbietet, dann liegt es gewiß nicht fern, ein solches Gedicht bei Gelegenheit einer Rast auf landschaftlich besonders reizvoller oder gar historisch denkwürdiger Stätte aufsagen zu lassen. Das Gedicht 'Die Weser' z. B. von Franz Dingelstedt, das für die hiesige Gegend in mehrfacher Beziehung von lokalem Interesse ist, vorgetragen auf einer der den Fluß begleitenden Höhen, angesichts seiner malerischen Windungen und des 'Felsentores', durch das er hindurchbricht, oder mit dem Ausblick in die 'meerwärts' strebende unendliche Tiefebene usw. wird zweifellos einen ganz anderen Eindruck machen als in der dumpfen Schulstube, wird vor allem dem Verständnis der Schüler durch den Augenschein erheblich näher gerückt sein und dadurch wiederum die Arbeit der Schule wesentlich erleichtern. Und wenn der deutsche Unterricht z. B. dem Geschichtsunterrichte, der von der Schlacht bei Leuthen erzählt, durch Behandlung des bekannten Gedichtes 'Der Choral von Leuthen' entsprechende Unterstützung gewährt und beide alsdann durch die gleichzeitige Anlage eines besonders die Entwicklung der friderizianischen Streitkräfte zur Anschauung bringenden Geländespiels illustriert werden, dann wird nichts hindern, am Abend unter dem Sternhimmel — auch wenn nicht auf dem Gefilde von Leuthen gerastet wird — dem vorangegangenen Spiele durch den Vortrag jenes Gedichtes einen würdigen Abschluß zu geben, ja es dürfte unter Umständen der 'richtigen' Persönlichkeit sogar nicht schwer fallen, dadurch jene weihevolle Stimmung vorzubereiten, die ungezwungen auch ihren Ausdruck findet in dem Gesange: 'Nun danket alle Gott!' Ich glaube nicht, daß ein gleichwertiger Eindruck auch nur annähernd in der Schulstube hervorgerufen werden kann.

Das Zeichnen zur Wiedergabe von ganz einfachen Geländeskizzen, desgleichen auch die Elemente des Planzeichnens bei den Übungen des Jungdeutschland-Bundes heranzuziehen, wird mit befähigteren Schülern keine unüberwindlichen Schwierigkeiten bereiten, dagegen ein ungeahntes Interesse erwecken; Übungen im Kartenlesen ergeben sich hieraus wohl von selbst. Auch zum Rechnen bieten die Marschübungen und das Entfernungsschätzen der Jugend vielfach Gelegenheit durch die Kilometersteine an den Straßen, die Entfernungsangaben der Wegweiser und Eisenbahnfahrpläne und dergleichen mehr, und wenn bei den Teilnehmern an den Übungen etwa schon trigonometrische Kenntnisse vorhanden sein sollten, so hindert nichts, bei Gelegenheit einer Rast Winkel zu messen, um mit ihrer Hilfe die Höhe von Bergen, Aussichtspunkten, Entfernungen usw. zu bestimmen oder wenigstens den Ansatz zu einer späteren Ausrechnung zu gewinnen, und gerade die Häufigkeit solcher Übungen wird bei allen Übenden eine dem Unterrichte höchst förderliche Fertigkeit

zur natürlichen Folge haben, die in der Klasse wohl nicht immer allgemein erreicht wird.

Den breitesten Raum für Berücksichtigung unterrichtlicher Zwecke gewähren natürlich: Heimatkunde, Geographie, Geschichte und Naturkunde, was für Kundige keines weiteren Beweises bedarf. Dieser unerschöpflichen Fundgrube von Belehrungen der mannigfachsten Art bei jeder sich darbietenden Gelegenheit Material zu entnehmen, werden erfahrene Führer nie unterlassen, da diese Art der Belehrung einen Anschauungsunterricht darstellt, den der Unterricht in der engen Schulstube in bezug auf Wirkung und nachhaltigen Erfolg wohl schwer erreicht.

Auf die Möglichkeit, sogar Gegenstände des Unterrichts in den alten Sprachen (Lateinisch und Griechisch) zugleich auch für die Übungen des Jungdeutschland-Bundes zu verwerten, wurden wir durch ein in den Weserbergen bei Rinteln veranstaltetes Kriegsspiel hingewiesen, das durch die äußerst geschickt angelegte und energisch durchgeführte Öffnung eines vom Gegner besetzten Gebirgspasses nicht nur für die Teilnehmer selbst begreiflicherweise von größtem Interesse war, sondern als ebenso einfaches wie lehrreiches Beispiel für die praktische Veranschaulichung gewisser Gegenstände des Unterrichts auch für die Kreise der Schule noch eine besondere Bedeutung gewonnen hat. Denn wer erinnerte sich bei der Darstellung jenes vorzüglich gelungenen Manövers, durch das der Gegner mittels eines äußerst geschickt ausgeführten Scheinangriffes getäuscht und zum Aufgeben seiner den Gebirgspaß beherrschenden Stellung verleitet wurde, nicht an zahlreiche Beispiele von Kriegslist, deren auch der Unterricht zu gedenken pflegt? Oder sollte wohl eine Darstellung des zweiten Punischen Krieges möglich sein, ohne die mannigfachen Mittel zu erwähnen, durch die der karthagische Feldherr so oft und meist mit Erfolg den Feind zu täuschen versuchte? Ebenso wird z. B. auch der berühmte Zug der zehntausend Griechen den Schülern erst zu vollem Verständnis gebracht werden können durch eine Veranschaulichung der von Xenophon so interessant dargestellten Taktik der Griechen, die sie u. a. in den Stand setzte, selbst zahlreichen Feinden gegenüber den Durchzug durchs Gebirge und den Übergang über einen Fluß zu erzwingen. Wer diese oder ähnliche Sachen unterrichtlich zu behandeln hat, der weiß aus Erfahrung, wieviel Zeit oft die sachliche Erklärung der einfachsten taktischen Begriffe beansprucht, um ein richtiges und gründliches Verständnis des Vorgetragenen oder Gelesenen zu verbürgen. Es ist daher klar, daß die Übungen des Jungdeutschland-Bundes, wenn sie unter geeigneter Berücksichtigung solcher Dinge — wofür natürlich die Zusammensetzung der Teilnehmer maßgebend ist — angelegt werden, den Unterricht der Schule in äußerst wirksamer und dankenswerter Weise praktisch zu unterstützen vermögen. Die römische und griechische Taktik sowie die zahlreichen zu ihrer Veranschaulichung dienenden Kampfesschilderungen liefern hier ein überaus reichhaltiges Material, das Führer von gründlicher Sachkenntnis und praktischem Blick für die Übungen Jungdeutschlands in zweckentsprechender Weise unschwer zu verwenden wissen werden. Ein überaus anschauliches und höchst lehrreiches Beispiel für Anlage und Durchführung einer Geländeübung im Anschluß an die Cäsarlektüre findet sich in diesen Jahrbüchern 1912 XXX 498, wo Benno v. Hagen in geradezu mustergültiger Weise an dem verunglückten Aufklärungsversuch des Considius (Bell. Gall. I 21. 22) gezeigt hat, wie der überlieferte Stoff der Lektüre, selbst mit den bescheidensten Mitteln, zu einer hochinteressanten und spannenden Übung im Gelände verwertet und so ein völliges Verständnis des Gelesenen durch den Augenschein ermöglicht werden kann. Sogar lateinische Formen und Wendungen haben die Jungen an jenem Nachmittage spielend gelernt, wie an einer kurzen schriftlichen Übungsarbeit in der Klasse festgestellt werden konnte. Auch 'ein deutscher Klassenaufsatz, der die Geländeübung zum Gegenstand hatte, brachte sehr erfreuliche Ergebnisse', und als 'schönster Lohn dieses eigenartigen Kriegsspieles' ist jedenfalls das seit jenem Tage wesentlich gesteigerte Interesse für die Cäsarlektüre, sowie der allgemeine Wunsch aller Schüler nach baldiger Wieder-

holung solcher 'Cäsarübungen' zu betrachten. Da es übrigens keinem Zweifel unterliegt, 'daß derartige Übungen das Verständnis der Jugend für Gelände, Feldherrnkunst und soldatische Manneszucht fördern, zum mindesten aber die Schilderungen des Schriftstellers wesentlich ergänzen und beleben können', so ist der Wunsch und auch die Hoffnung gewiß berechtigt, daß nach dem hier angeführten Beispiele möglichst alle ausführlichen Kampfesschilderungen, die unsere lateinische und griechische Schullektüre darbietet, eine praktische Behandlung erfahren, in der sich zugleich pädagogisches und didaktisches Geschick in höchstem Maße zu bewähren Gelegenheit hat. —

Und nun zum Schluß der Religionsunterricht! Für Katechismuserklärung und katechetische Lektionen ist der Lagerplatz eines Übungskorps allerdings keine geeignete Stätte, auch bieten dazu körperliche Übungen überhaupt wohl keine Gelegenheit; um so mehr aber ermöglichen sie einen Gottesdienst, der in der Betätigung christlichen Lebens, in einer Darstellung praktischen Christentums besteht. Denn, um aus den vielfachen Äußerungen religiösen Lebens nur zwei Momente herauszugreifen: was ist denn die Pflege wahrer, aufopferungsfähiger Kameradschaftlichkeit anders als gewissermaßen eine Vorübung zu der christlichen Kardinaltugend selbstverleugnender Nächstenliebe? Und was ist die planmäßige Gewöhnung an Strapazen aller Art (Hunger, Durst, Hitze, Kälte, Entbehrung, Ermüdung usw.) und an deren Überwindung anders als eine Selbstzucht, deren allmähliche Steigerung dem Charakter jene Willensstärke zu verleihen vermag, die eine unerläßliche Vorbedingung für die Widerstandsfähigkeit gegen Versuchungen ist? Kann überhaupt die persönliche Einwirkung des Erziehers — und diese möchte ich allerdings bei keiner Übung vermissen —, darf sie sich auf einer anderen Bahn bewegen als auf der von der christlichen Sittenlehre vorgezeichneten? Es leuchtet daher ein, von wie großer Bedeutung gerade in dieser Beziehung das zur Nacheiferung begeisternde Beispiel der Führer ist. Darum sollten alle, die einen erziehlichen Einfluß auf die Jugend auszuüben berufen sind — und ihre Zahl beschränkt sich doch keineswegs bloß auf Geistliche und Lehrer —, sie alle sollten die durch die Übungen des Jungdeutschland-Bundes in so reichem Maße gebotene Gelegenheit zu einem solchen Einfluß freudig benutzen und 'die Jugend in ihren besten Kräften und Anlagen zu verstehen und zu fördern' suchen. Wahrlich, es eröffnet sich hier ein überaus dankbares Feld seelsorgerischer Tätigkeit, auf dem die segensreiche Wirkung des guten Beispiels erprobt, die Macht der Persönlichkeit in vollstem Maße erkannt und ein Erfolg in erzieherischer Beziehung erzielt werden kann, wie ihn vielleicht nicht jede Religionsstunde aufzuweisen hat; denn die Religionsübung des Jungdeutschland-Bundes gipfelt nun einmal in der tatkräftigen Erfüllung der christlichen Forderung: So gehe hin und tue desgleichen!

Vorstehende Bemerkungen werden genügen, um an der Hand der von unseren Schulen behandelten Unterrichtsfächer wenigstens andeutungsweise zu zeigen, welche fruchtbare Verbindung zwischen ihnen und den körperlichen Übungen des Jungdeutschland-Bundes hergestellt werden kann, und sie werden ihren Zweck erfüllt haben, wenn sie zu einer recht gründlichen Erörterung der Frage beitragen, wie jene Übungen in diesem Sinne fruchtbar, d. h. unter angemessener Berücksichtigung solcher pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkte im einzelnen praktisch zu gestalten seien. Daß aber von bewährten Lehrern und Jugenderziehern unter solchen Gesichtspunkten durchdachte, angelegte und ausgeführte Übungen 'unsere Jugend mehr als wünschenswert in den ernsten Pflichten der Schule lässig machen' könnten, ist selbstverständlich eine durchaus ungerechtfertigte Befürchtung; sie stehen vielmehr im Gegenteil recht eigentlich im Dienste des Unterrichts und der Erziehung, d. h. unseres gesamten Schulwesens, das in ihrer planmäßigen und allgemeinen Veranstaltung erst seine höchste Vollendung würde erreichen können.

Max Haesecke.

(5. Februar 1913)